

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA
EDUCACIÓN**



TESIS DOCTORAL

**Aprendizaje de la lectoescritura: el papel de la práctica auténtica y
significativa de la lengua escrita en el desarrollo de la conciencia
fonológica**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA

PRESENTADA POR

Karla Espinosa Lerma

DIRECTORAS

**Luz F. Pérez Sánchez
Chantal Biencinto López**

Madrid, 2016

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID



FACULTAD DE EDUCACIÓN

**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA
EDUCACIÓN**

**APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA: EL PAPEL DE LA
PRÁCTICA AUTÉNTICA Y SIGNIFICATIVA DE LA LENGUA
ESCRITA EN EL DESARROLLO DE LA CONCIENCIA
FONOLÓGICA**

**TESIS DOCTORAL QUE PARA OBTENER EL TÍTULO
PRESENTA:**

KARLA ESPINOSA LERMA

**DIRECTORA DE TESIS: DRA. LUZ F. PÉREZ SÁNCHEZ
CODIRECTORA: DRA. CHANTAL BIENCINTO LÓPEZ**

MADRID, NOVIEMBRE DE 2015

Aprendizaje de la lectoescritura: el papel de la práctica auténtica y significativa de la lengua escrita en el desarrollo de la conciencia fonológica

Resumen

Uno de los aspectos que la investigación ha considerado esenciales en la enseñanza de la lengua escrita, es la Conciencia Fonológica (CF). Ha sido ampliamente aceptado que la CF puede ser un determinante crítico del éxito en la lectura. De acuerdo a Bravo (2002), el vínculo entre el desarrollo fonológico y el aprendizaje de la lengua escrita tiene lugar de tres maneras: a) como un desarrollo fonológico previo y predictivo; implica un *umbral cognitivo* a partir del que pueda iniciarse la decodificación, b) como una relación causal; el desarrollo fonológico es una condición previa que determina el posterior aprendizaje de la lectura y c) como un proceso interactivo y recíproco, durante el aprendizaje de la lectura el desarrollo fonológico tiene lugar siguiendo fases previas y posteriores. En consonancia, los enfoques más habituales o tradicionales de la enseñanza de la lengua escrita recuperan esta propuesta y por tanto, se abocan especialmente al desarrollo de habilidades fonológicas mediante la fragmentación de las palabras en sus componentes y la pronunciación constante de los sonidos de las letras. En contraste, el enfoque comunicativo funcional se centra en la práctica auténtica (real) y significativa (acorde con el contexto e intereses de quien aprende) de la lengua escrita para enseñar a leer y a escribir. No obstante, la investigación ha buscado la forma de conciliar la oposición entre los enfoques educativos anteriores proponiendo la combinación de las *destrezas* priorizadas por uno con los *usos* propuestos por el otro, estando en ello implícito: a) la hipótesis de que el desarrollo fonológico es un requisito para aprender a leer y a escribir, b) la idea de que el ejercicio mismo de la lectura y la escritura no tiene efecto en el desarrollo fonológico, y c) la concepción modular del procesamiento del lenguaje escrito, una de cuyas características es el encapsulamiento informativo.

Debido a lo anterior, este estudio se propone conocer el papel de la enseñanza explícita de habilidades fonológicas en el aprendizaje de la lengua escrita a través de un diseño cuasi experimental con un modelo pretest-intervención-posttest en el que participaron 141 niños y niñas de primer curso de nivel primaria divididos en 4 grupos: dos grupos control y dos experimentales que aprenden a leer y escribir bajo los enfoques tradicional y comunicativo-funcional. La intervención consistió en la aplicación de un programa multimedia para desarrollar habilidades fonológicas específicas a lo largo de 40 sesiones de 40 minutos cada una dos veces por semana evaluando a los subgrupos en lectura, escritura y desarrollo fonológico. Los resultados obtenidos nos permiten corroborar la relación

lectoescritura-conciencia fonológica como un proceso interactivo y recíproco en donde el desarrollo fonológico es una consecuencia del aprendizaje de la lectoescritura y, a la vez, este aprendizaje lo fomenta y por tanto se concluye que es posible aprender a leer y a escribir a través de la práctica auténtica y significativa de la lectura y la escritura sin la enseñanza explícita de habilidades fonológicas. Para que ésta y las futuras investigaciones sobre lengua escrita sean fructíferas, es indispensable incitar otras alternativas de enseñanza, donde en el reconocimiento de la reciprocidad lectura-escritura se incluya una práctica auténtica y significativa. No es posible seguir sosteniendo en la vida escolar cotidiana de cualquier lugar, enfoques de enseñanza cuya columna vertebral resida en la repetición monótona de sonidos y la reproducción escrita de sílabas o letras con escaso o nulo significado para quien aprende. Continuar con estas prácticas significa seguir subestimando el poder de la motivación, motor del llamado compromiso mental desde donde niños y niñas sienten la necesidad de plantear preguntas, buscar respuestas y movilizar saberes para encontrarlas.

Literacy learning: the role of real and meaningful practice of written language in the development of phonological awareness

Abstract

One aspect that research has identified as essential in the teaching of the written language, is the phonological awareness (CF). It has been widely accepted that the CF may be a critical determinant of success in reading. According to Bravo (2002), the link between phonological development and written language learning takes place in three ways: a) as a prior and predictive phonological development; It involves cognitive threshold from which to commence decoding, b) as a causal relationship; phonological development is a precondition that determines the subsequent learning of reading c) as an interactive and reciprocal process, during learning reading the phonological development occurs following upstream and downstream. Consistently, the usual or traditional written language teaching approaches recover the proposal and are therefore especially tripping over themselves to developing phonological skills by dividing up into its component words and constant pronunciation of the letter sounds . In contrast, functional communicative approach focuses on authentic (real) and significant practice (according to the context and interest of the learner) in the written language teaching. However, research has sought ways to reconcile the opposition between the previous educational approaches proposing combining the skills prioritized by the proposed uses one on the other, it being implied: a) the hypothesis that the phonological

development is a requirement to learn to read and write, b) the idea that the very exercise of reading and writing has no effect on the phonological development, and c) the modular design of the processing of written language, one of whose characteristics is the encapsulation informative.

Because of this, this study aims to understand the role of the explicit teaching of phonological skills in learning the written language through a quasi-experimental design with a pretest-intervention-posttest model in which 141 boys and girls participated first grade level divided into 4 groups: two control groups and two experimental learning to read and write under the traditional and functional-communicative approaches. The intervention consisted of the implementation of a specific multimedia program to develop phonological awareness over 40 sessions of 40 minutes each twice a week evaluating the subgroups in reading, writing and phonological skills development. The results allow us to confirm the literacy-related phonological awareness as an interactive and reciprocal process where phonological development is a result of literacy, in turn, it encourages this learning and therefore concludes that it is possible to learn to read and write through genuine and meaningful practice of reading and writing without the explicit teaching of phonological skills.

For this and future research on written language are successful, it is essential to incite alternative education, where the recognition of the read-write reciprocity genuine and meaningful practice is included. You can not continue to sustain in everyday school life anywhere, teaching approaches whose backbone resides in the monotonous repetition of sounds, syllables or letters reproduction with little or no meaning for the learner. Continue to follow these practices mean underestimating the power of motivation, mental engagement engine called where children feel the need to ask questions, seek answers and mobilize knowledge to find them.

Agradecimientos

Comenzaré esta larga pero merecida lista, agradeciendo profundamente al Consejo Nacional de la Ciencia y la Tecnología (CONACyT) por haber confiado en mí y financiar todos los gastos que implicó la estancia en Madrid y por supuesto, por haber hecho posible este insólito e inenarrable sueño construido en un collage de aprendizajes, sentimientos y experiencias; a pesar de los sacrificios y tristes implicaciones que de este viaje se derivaron, sin duda de no haber tenido la osadía de aceptar esta beca, me hubiera lamentado toda mi vida.

Agradezco a la Secretaría de Educación Pública haberme concedido la beca-comisión que me permitió conservar el salario, la antigüedad y una plaza base en el Nivel de Educación Especial del que sigo siendo parte.

También reconozco la labor que realizó la UNAM a través del Consejo para la Ciencia y la Tecnología del Estado de Chiapas durante el Verano Científico (2001) por haber ayudado a sembrar en mí altas expectativas sobre la formación académica.

La Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas fue la cuna de muchas de mis aspiraciones como psicóloga y profesionalista... por tu apoyo e imborrable huella, muchas gracias, mi uni.

Gracias a la Universidad Complutense de Madrid por darme la oportunidad de cruzar sus muros y sentir el gozo de sentarme plácidamente entre sus tantas letras; por brindarme tranquilidad, seguridad y compañía siempre amena y sincera, muchas gracias.

A la Asociación Española de Lectura (AELE), génesis de esta entrañable investigación, materia prima de las hipótesis iniciales, mi reconocimiento y admiración por su labor que junto con la Asociación Argentina de Lectura (AAL) se ha atrevido a desarrollar aunque ello implique remar contra una –aun- casi inquebrantable corriente.

Es fundamental, por su puesto, agradecer a los colegios públicos españoles que accedieron participar en este estudio. A todos, mil gracias, porque bien sabemos que una investigación de este tipo sin muestra, en la intención se queda.

Gracias a los queridos y queridas maestr@s que con sus palabras orales o escritas, pusieron un granito de arena en mi andar hasta aquí: José Ignacio Pozo, Emilio Sánchez, Juan Pablo del Río, Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Estela D' Angelo, Álvaro Marchesi, Pilar Domínguez, Jesús Beltrán, Víctor Santiuste, José Antonio García, Felix González, María José Díaz-Aguado, Laura Ahumada, Ana Isabel Palacios, Minerva Castro, César Cancino, Fredy Bezares, Inés, Aníbal López, Lilia González, Carlota Bertoni, Alejandro Lara, Ivone, Lupita, Ana, Enrique, Tere Castineira, Julian, Rosalie, Karen, Richard, Almudena, Ainoa, Sara, Eva, Tere.

Mi más sincero agradecimiento a la Dra. Luz Pérez Sánchez por tenerme paciencia y acompañar esta sinfonía con todos sus tonos altos y bajos, por acceder a ser mi tutora y recibir mis preguntas y solicitudes con calma y ecuanimidad.

Agradezco también a las familias Espinosa y Lerma por su apoyo y compañía; gracias especialmente a mis primos Felipe de Jesús, Cristóbal y Bertha Elena por ser no solo familiares sino mis amig@s desde hace unos 30 años...y hablando de amistades, gracias a quienes han sido una parte tan importante de mi vida desde que pude hablar (¡uf!): Paola, Verónica, Jenny, Brenda, Amanda, Cynthia, Rosario, Irazú, Karla Gurría, Felipe, Ricardo, Rodolfo Carlos, Miguel Ángel, Edgardo, Angie, Marina Acevedo, Silvia Acuña, Maru Fernández, Eduardo Javier, Ana Muci, Duli Monteserín, Pedro Pablo, Carlos Barrios, She gi, Beatriz, Tania, Caty, Karen, Israel, Johana, Santiago Acuña, Gaby López, Konstantina (Kiwi), Evangelía, Claudia Morales, Gerardo Meixueiro, Gonzalo, David Soto, Juan Antonio, Gustavo, Israel, Héctor Ulloa, Lizbeth Iliana, Rubi Nelsi, Esthela, Erick, Juan Pablo, Elí Armando, Fide Estrada, Lizzet Morales, Karla Odeth, Claudia Yadira, Landi Yesenia, Guié Shuuba.

Gracias Perlita por ser la compañera de tantos brotes de “genialidad” y risa espontánea. En serio, hay tan pocas personas con tu entusiasmo y transparencia.

A mi mamá y mi papá, gracias por su avasalladora alegría y por su mágica interlocución. Por esperar siempre paciente y sabiamente éste y todos mis regresos.

Hermanitas adoradas, gracias por estar conmigo cerca o lejos, en lo “próspero y en lo adverso” siempre tan presentes y auténticas, por emocionarse con mis emociones, por vivir en mí donde quiera que yo esté...es como si ustedes fueran la extensión de mí (y quizá yo la de ustedes), sé que contaré ahora y siempre con nosotras “sisties forever”.

Key, (Roxana Foladori), gracias infinitamente por compartir conmigo esta travesía fatídica... y por enseñarme a ver el paisaje desde una patineta o bicicleta, a recorrer distancias sobre el agua usando un peso mínimo, a correr rompiendo la resistencia del aire con el encanto de la risa, a vencer la levedad con el destello de la multitud, la música y la bondad de la lechuga y los tomates, por regalarme la energía que tantas veces me hizo falta. Así fue como iluminadas por el regazo universal de rayos policromáticos, pudimos reeditar la inercia.

Aquél día, el piloto aviador perdido en medio del desierto sintió reencontrarse con su propia infancia cuando escuchó al persistente principito pedirle que le dibujara un cordero. Mientras los días pasaban y la convivencia entre ambos se ampliaba el encuentro se hizo profundo; tanto, que el aviador al despedirse recordó con desolación lo que significaba alejarse de lo más valioso de sí mismo. Pienso, Jesusito, que tú has sido precisamente eso, un principito que me evoca al diáfano y poderoso manantial que somos capaces de albergar inclusive en medio del desierto... espero que podamos encontrarnos siempre en alguna estrella. Gracias por construir un puente entre el mundo y yo. Por acercarme a las cosas genuinas de la vida humana suprimidas por las exigencias de una sociedad materialista y burguesa. Por saberme conducir sigilosamente por los senderos desprovistos de coraza y por ayudarme a ver más allá de mis ojos, por enseñarme los paisajes inaccesibles a la vida adulta y por mostrarme la complementariedad entre el dar y el recibir en nuestra faena tan mística e incierta de ser.

Gracias por creer en mí, darme siempre ánimo y hacerme sentir que este trabajo vale la pena. Por permitirme estar junto a tí, estar siempre dispuesto a ayudarme en lo que sea necesario y por supuesto, por ser así como eres, la región más transparente.

Gracias Madrid por saberte compartir desde lo etéreo y regalarme la dulce paz de tus entrañas (que habita en las mías).

Gracias Sheherezade por enseñarnos que también a través de la palabra, podemos sobrevivir.

A Jesucristo, con la firme intención de permanecer cerca del
umbral de tu risa.

A los niños y niñas de éste y todos los tiempos y espacios.

Los chicos (y las chicas) tienen la mala costumbre de no pedir
permiso para empezar a aprender.

Emilia Ferreiro

1.5.	Modelos de procesamiento de la lengua escrita_____	61
1.6.	El desarrollo cognitivo de las personas con discapacidad intelectual (DI)_____	67
1.7.	Modelos teóricos sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura_____	80
1.7.1.	Aprendizaje de la lectura_____	80
1.7.1.1.	Modelo computacional de aprendizaje de la lectura_____	81
1.7.1.2.	Modelos de etapas_____	81
1.7.2.	Aprendizaje de la escritura_____	84
1.7.2.1.	Modelo de Hayes y Flower_____	86
1.7.2.2.	Modelos de etapas_____	86
1.7.2.3.	Modelos del enfoque cognitivo del procesamiento de la información_____	87
1.7.2.4.	Modelo constructivista_____	87
1.8.	La importancia del afecto en el aprendizaje de la escritura: la motivación al escribir____	88
1.8.1.	La autopercepción de la eficacia en la escritura_____	90
1.8.2.	La actitud hacia la escritura_____	91
1.9.	Modelos de enseñanza de la lectura y la escritura_____	91
1.9.1.	Enseñanza de la lectura_____	91
1.9.1.1.	Clasificación de los métodos para la enseñanza de la lectura_____	94
1.9.1.2.	Métodos de progresión sintética pura_____	95
1.9.1.3.	Métodos de progresión sintética suavizada_____	96
1.9.1.4.	Métodos de progresión analítica pura_____	96
1.9.1.5.	Métodos de progresión analítica suavizada_____	97

1.9.1.6.	Propuestas al margen de la enseñanza tradicional: modelo constructivista_____	98
1.9.1.6.1.	La motivación en la enseñanza de la lectura_____	100
1.9.2.	Enseñanza de la escritura_____	100
1.9.2.1.	Modelo de Graham y Harris y el uso de estrategias_____	101
1.9.2.2.	Importancia de la motivación en la enseñanza de la escritura _____	103
Capítulo II:	La enseñanza explícita de habilidades fonológicas y el aprendizaje de la lengua escrita_____	106
2.1.	Caracterización de la conciencia fonológica (CF)_____	107
2.2.	Conciencia fonológica y conciencia fonémica_____	109
2.3.	Formas de la conciencia fonológica_____	110
2.4.	Tareas de la conciencia fonológica_____	111
2.5.	Alternativas de relación entre el desarrollo fonológico y el aprendizaje de la lengua escrita_____	112
2.6.	Estudios sobre el vínculo entre la enseñanza explícita de habilidades fonológicas y el aprendizaje de la lengua escrita (segunda alternativa de relación CF-lectoescritura)_____	113
2.6.1.	Reconocimiento de la palabra escrita: el acceso al léxico_____	115
2.6.1.1.	Representaciones ortográficas_____	115
2.6.1.2.	Representaciones fonológicas_____	123
2.6.1.3.	Conciencia fonológica y alteraciones lingüísticas _____	129

2.7. Estudios sobre el vínculo entre el desarrollo fonológico y la práctica auténtica y significativa de la lectura y la escritura (tercera alternativa de relación CF-lectoescritura)	143
2.7.1. Lectura_____	144
2.7.2. Escritura_____	145
2.7.3. Impacto de la escritura sobre la lectura_____	146
2.7.4. Actividades funcionales: ¿son de alto o bajo nivel?_____	149
2.7.5. La motivación al escribir y su influencia en el desarrollo fonológico_____	151
 Capítulo III: La práctica auténtica y significativa de la lectura y la escritura: enfoques orientados hacia el proceso _____	 152
3.1. Historia de los conceptos de lectura y escritura_____	153
3.2. Teorías para explicar la lectura_____	155
3.2.1. De la teoría conductista a la teoría cognitiva para explicar la lectura_____	155
3.2.2. Teoría de los prerrequisitos para leer y escribir_____	159
3.2.3. Aportes del funcionalismo y la perspectiva sociocultural a la lengua escrita_____	160
3.2.4. Teorías sobre el procesamiento de la información_____	173
3.3. Perspectivas acerca del proceso de conceptualización de la lengua escrita_____	173
3.4. Enfoques educativos para la enseñanza de la lengua escrita_____	178
3.4.1. Enfoques orientados hacia el producto: perspectiva tradicional_____	178
3.4.2. Enfoques orientados hacia el proceso_____	182
3.4.2.1. Enfoque Comunicativo-Funcional_____	182
3.4.2.2. El Lenguaje Integrado_____	188

3.5. Investigación sobre los enfoques educativos orientados hacia el producto y hacia el proceso_____	239
3.6 Aportes de la Educación Especial al aprendizaje de la lengua escrita_____	262
3.6.1. Prácticas eficaces dentro del contexto de la Integración Educativa_____	267
3.7 La enseñanza y aprendizaje de las disciplinas instrumentales a personas con discapacidad intelectual (DI)_____	268
3.8 Investigación sobre la enseñanza de la lengua escrita a personas con DI_____	285
3.9 Propuestas para enseñar a leer y a escribir a esta población_____	296

PARTE II

ESTUDIO EMPÍRICO

Capítulo IV: Diseño Metodológico_____	312
4.1. Planteamiento del estudio_____	313
4.2. Propósitos e hipótesis establecidos_____	319
4.2.1. Propósito general_____	319
4.2.2. Propósitos específicos_____	319
4.3. Hipótesis_____	319
4.4. Definición operativa y medida de las variables_____	320
4.4.1. Variables dependientes_____	320
4.4.2. Variables independientes_____	321
4.5. Diseño de la investigación_____	323

4.5.1. Muestra	323
4.5.1.1. Datos generales	323
4.5.1.2. Datos específicos	325
4.5.1.3. Formación de los subgrupos	326
4.5.1.4. Descripción de los colegios y participantes	327
4.5.1.5. Descripción de los enfoques	329
4.5.2. Instrumentos	330
4.5.2.1. Lectura	330
4.5.2.2. Escritura	331
4.5.2.3. Habilidades fonológicas	335
4.5.2.4. Discriminación auditiva	336
4.5.2.5. Aptitudes cognoscitivas	337
4.5.3. Procedimiento metodológico	338
4.5.3.1. Fases de aplicación y recogida de datos	339
4.5.3.1.1. Fases de pre y posttest	339
4.5.3.1.2. Fase de intervención	339
Capítulo V: Resultados	341
5.1. Categorización de las variables dependientes	342
5.1.1. Conciencia fonológica (CF)	342
5.1.2. Lectura	343
5.1.3. Escritura	343

5.2. Análisis previos_____	344
5.2.1. Correlación entre conciencia fonológica y lectoescritura_____	345
5.2.1.1. Correlación entre conciencia fonológica y lectura_____	345
5.2.1.2. Correlación entre conciencia fonológica y escritura_____	346
5.2.2. El progreso de la muestra con y sin DI en lectura, escritura y CF_____	349
5.2.3. El impacto del enfoque comunicativo-funcional en la CF_____	349
5.2.4. Diferencias entre el pre y posttest de los subgrupos experimentales_____	350
5.3. El papel de la enseñanza explícita de habilidades fonológicas en el aprendizaje de la lengua escrita_____	351
5.3.1. Población General_____	351
5.3.1.1. Propuesta A_____	352
5.3.1.2. Propuesta B_____	357
5.3.1.3. Propuesta C_____	359
Capítulo VI: Análisis complementario. Población con Discapacidad Intelectual_____	362
6.1 Desempeño de la población con DI: observaciones relevantes_____	363
6.2 La enseñanza explícita de habilidades fonológicas en el aprendizaje de la lengua escrita de la población que presenta discapacidad intelectual_____	364
6.3 La práctica auténtica y significativa de la lengua escrita en el aprendizaje de la lectoescritura de las personas que presentan discapacidad intelectual_____	370
Capítulo VII: Discusión de Resultados_____	374
7.1 Formas de relación entre conciencia fonológica y lectoescritura_____	375
7.2 Exploraciones previas:	
a) Correlación entre lectura y escritura y conciencia fonológica_____	380

b) Progreso de la población general en lectura, escritura y conciencia fonológica_____	382
c) El impacto del enfoque comunicativo-funcional en la conciencia fonológica durante la fase del pretest_____	382
7.3 El papel de la práctica auténtica y significativa de la lengua escrita en el desarrollo fonológico y en el aprendizaje de la lectoescritura_____	383
7.3.1 Población general_____	383
7.3.1.1. Población general. Segunda forma de relación CF-lectoescritura, propuesta A_____	386
7.3.1.2. Población general. Segunda forma de relación CF-lectoescritura, propuesta B_____	387
7.3.1.3. Población general. Segunda forma de relación CF-lectoescritura, propuesta C_____	389
7.3.1.4. Población general. Tercera forma de relación CF-lectoescritura_____	391
7.3.1.5. Reflexiones sobre la población con Discapacidad Intelectual_____	398
7.4 Resumen de resultados_____	403
7.5 ¿Por qué la enseñanza explícita de habilidades fonológicas se ha considerado esencial? Algunas razones por las que la segunda forma de relación CF-lectoescritura se ha concebido como la más eficaz tanto en el ámbito de la investigación como en la práctica educativa_____	405
7.6 Consideraciones finales: el papel de la motivación en el aprendizaje y en la escritura como instrumento epistémico_____	418

Capítulo VIII: Conclusiones	423
8.1 Resumen	424
8.2 Críticas a los enfoques orientados hacia el proceso	429
8.3 ¿Por qué la investigación y la práctica educativa promueven la enseñanza explícita de habilidades fonológicas?	432
8.4 Beneficios de la enseñanza de la lengua escrita a través de los enfoques orientados hacia el proceso	436
8.5 Aportes	439
8.6 Limitantes	440
8.7 Investigaciones futuras	441
Referencias	444
Anexos	488
Anexo 1. Ejemplos de clases de acuerdo al enfoque de enseñanza	489
Anexo 2. Ejemplos de tareas propuestas por el programa multimedia	494
Anexo 3. Índice de Tablas	498
Anexo 4. Índice de Cuadros y Figuras	500

INTRODUCCIÓN

Uno de los aspectos que la investigación ha considerado esenciales en la enseñanza de la lengua escrita, es la Conciencia Fonológica (CF). Ha sido ampliamente aceptado que la CF puede ser un determinante crítico del éxito en la lectura (Share, 1995; Snowling, 1998). De acuerdo a Bravo (2002), el vínculo entre el desarrollo fonológico y el aprendizaje de la lengua escrita tiene lugar de tres maneras: a) como un desarrollo fonológico previo y predictivo; implica un *umbral cognitivo* a partir del que pueda iniciarse la decodificación (e.g. Wimmer et al., 1991); b) como una relación causal; el desarrollo fonológico es una condición previa que determina el posterior aprendizaje de la lectura (Schneider et al., 1997) y c) como un proceso interactivo y recíproco, durante el aprendizaje de la lectura el desarrollo fonológico tiene lugar siguiendo fases previas y posteriores (e.g. Wagner, Torgeson y Rasote, 1994).

Los enfoques más habituales o tradicionales de la enseñanza de la lengua escrita recuperan la segunda propuesta y por tanto, se abocan especialmente al desarrollo de habilidades fonológicas mediante la fragmentación de las palabras en sus componentes y la pronunciación constante de los sonidos de las letras. No obstante, se ha demostrado que la motivación intrínseca no puede tener cabida mediante la repetición de ejercicios mecánicos desprovistos de sentido, aumentando las posibilidades de olvido y reduciendo las oportunidades de transferencia (Anula, 1995), además, en el caso concreto de la alfabetización, si la lectoescritura no se acompaña de motivación genuina, persiste el riesgo de la formación de escritoras y escritores rígidos (as) incapaces de usar la lengua escrita para intentar expresarse (Goodman, 1986).

Debido a lo anterior, a diferencia de los enfoques tradicionales, aunque el enfoque comunicativo funcional atiende también los componentes de las palabras o “los aspectos más específicos de la lengua escrita”, el desarrollo fonológico no se concibe como prerrequisito y no se fomenta al margen de propósitos auténticos; en lugar de ello pretende despertar la intención de comunicarse mediante el uso de la lengua escrita. Por ende, este enfoque se erige en la tercera propuesta para explicar la relación CF-lectoescritura, concibiéndola como un proceso interactivo y recíproco, es decir, durante el aprendizaje de la lectura tiene lugar el desarrollo fonológico siguiendo fases previas y posteriores.

Por supuesto, los enfoques descritos han resultado antagónicos porque mientras uno defiende la necesidad de la enseñanza explícita de habilidades fonológicas, el otro centra su interés en la práctica auténtica y significativa de la lectura y la escritura, es decir, en la

comunicación. Como consecuencia, la investigación ha buscado la forma de conciliar tal oposición reduciendo la distancia entre ambas posturas y ha propuesto la combinación de las *destrezas* priorizadas por uno con los *usos* propuestos por el otro. Dicha hibridación se cimenta en el argumento de que para comprender o usar la lengua escrita, es necesario automatizar las destrezas implicadas en el reconocimiento de las palabras (habilidades fonológicas). Lo anterior parece paradójico porque para comprender es necesario automatizar, para automatizar es necesario leer y para leer es necesario comprender. Como se observa, esta alternativa para conciliar los enfoques es engañosa, porque cuando se sugiere que para comprender es necesario automatizar, se da por hecho que la comprensión del lenguaje escrito es el resultado de integrar las habilidades de reconocimiento de las palabras en el sistema que nos permite comprender el lenguaje oral. Es decir, aunque se considera imprescindible la comprensión agregando a la alfabetización funcionalidad y sentido, en realidad no es una nueva propuesta, sencillamente se utiliza la fórmula tradicional o dominante para explicar la relación CF- lectoescritura que sitúa en primer lugar el reconocimiento de las palabras y en segundo la comprensión.

Vista de esta forma, en la propuesta de vincular usos y destrezas, está implícito: a) la hipótesis de que el desarrollo fonológico es un requisito para aprender a leer y a escribir, b) la idea de que el ejercicio mismo de la lectura y la escritura no tiene efecto en el desarrollo fonológico, y c) la concepción modular del procesamiento del lenguaje escrito, una de cuyas características es el encapsulamiento informativo. Se refiere a que cada módulo realiza las operaciones que le están asignadas sin ser influenciado por otros. Según la concepción modular, el tránsito de la información ocurre de abajo a arriba desde el nivel de análisis visual hasta el de integración semántica (Moreno, 2008). Esta forma de explicar el procesamiento de la lengua escrita tiene lugar en los modelos lineales de lectura. En ellos el aprendizaje ocurre como se ha descrito, de abajo hacia arriba, paso a paso, en ausencia de la posibilidad de avanzar a niveles superiores de procesamiento sin antes dominar los niveles inferiores como el reconocimiento de las palabras (Martín, 1999).

Por otra parte, la concepción interactiva del procesamiento de la lengua escrita coincide con la perspectiva modular en la existencia de módulos o niveles de procesamiento y diside en la autonomía de sus respectivas funciones y en el sentido del flujo de la información. La clave de la concepción interactiva consiste en el intercambio de información e influencia recíproca entre los diferentes módulos, así a través de la retroalimentación, en cualquier momento del proceso, la actividad de los niveles superiores alimenta a los

inferiores y la información puede circular hacia todos los módulos porque están interconectados.

Si se recupera la concepción interactiva puede explicarse la relación CF-lectoescritura como un proceso interactivo y recíproco donde no es necesario primero automatizar las destrezas implicadas en el reconocimiento de las palabras para después comprender, significar o utilizar la lengua escrita porque ambas partes, destrezas y usos, estarían desarrollándose de manera constante y simultánea mediante la práctica auténtica y significativa de la lectura y la escritura. Evidentemente, habiendo *paréntesis* en los que el alumnado centrará sus esfuerzos en las destrezas para reconocer las palabras pero no lo hará al margen de un *acto comunicativo genuino*, sino como parte de él porque al hacer esto, durante la escritura por ejemplo, estará intentando decir algo, es decir, comunicarse.

En relación a la enseñanza de esta habilidad en poblaciones con y sin discapacidad intelectual, la investigación ha señalado que no existen problemas exclusivos del alumnado con discapacidad intelectual en el aprendizaje de la lengua escrita y por tanto, el proceso de enseñanza debe ser el mismo independientemente de la presencia de esta condición (González-Pérez y Santiuste, 2003). Se ha descubierto que todas las personas con o sin discapacidad pueden beneficiarse de la lengua escrita, ya sea para disfrutar, aprender pautas de conducta y conceptos o compartir espacios emocionales (González-Pérez y Santiuste, 2003). Sin embargo, en torno al lenguaje escrito, el propósito habitualmente planteado para la población con discapacidad intelectual consiste en cambiar el entorno físico o solicitar algo, soslayando a un segundo plano la modificación del mundo mental (González-Pérez, 2003).

Usar la lengua escrita para comunicar algo es convertir a la escritura en herramienta del pensamiento, en otras palabras, en instrumento epistémico; además es dar cabida a las creencias y expectativas sobre la propia capacidad de aprendizaje, es decir, la llamada motivación intrínseca (Zimmerman, 1995). Se ha difundido que cuando una persona observa cómo la propia conducta resuelve un problema puede motivarse para aprender más y mejor (Kamirloff, citada en Tolchinsky, 1993), de esta forma la motivación intrínseca se asocia al uso de las estrategias de pensamiento llamadas “de alto nivel” (Corno y Kanfer, 1993). Se ha mostrado que a mayor motivación intrínseca, mayor *empoderamiento epistemológico* (Deci y Ryan, 1990) mayor compromiso implicado en el trabajo del texto y por tanto mayor ejercicio cognitivo (Tolchinsky, 1993).

Con el propósito de sustentar este supuesto, el presente trabajo se planteó explorar la forma dominante para explicar la relación CF-lectoescritura, es decir, el papel de la

enseñanza explícita de habilidades fonológicas en el aprendizaje de la lengua escrita. El estudio se desarrolla en 8 capítulos; 3 de ellos son parte del estudio teórico y los restantes 5 conforman el estudio empírico.

Dentro de la fundamentación teórica, el primer capítulo se refiere a los procesos cognitivos intervinientes en la lectura y la escritura; además de describir los niveles de la estructura de los textos se enfatiza la interacción entre éstos y la persona que lee o escribe. El capítulo aborda, por otra parte, los modelos teóricos y enfoques de investigación sobre el aprendizaje y enseñanza de la lengua escrita acentuando la importancia de la motivación.

El segundo capítulo recoge información sobre la enseñanza explícita de habilidades fonológicas y el aprendizaje de la lengua escrita, comenzando por la caracterización de la conciencia fonológica y la distinción entre ésta y la conciencia fonémica. Este apartado revisa especialmente las alternativas para explicar la relación CF-lectoescritura y los estudios al respecto.

El tercer capítulo se aboca, por otra parte, a la práctica auténtica de la lectura y la escritura recuperando las diversas teorías a partir de las que surgen los llamados *enfoques orientados hacia el proceso* derivadas de los enfoques orientados hacia el producto; dentro de estos últimos se describen las propuestas que inspiran a este trabajo: el Lenguaje Integrado y el enfoque Comunicativo-Funcional que se contrastan con el primer grupo de enfoques (orientados hacia el producto) llamados también tradicionales.

Por otra parte, el estudio empírico comienza con la exposición del diseño metodológico del trabajo. En este cuarto capítulo, se describen además de los propósitos e hipótesis, los datos sobre la muestra participante, los instrumentos y las etapas de las que consta la investigación.

El quinto capítulo expone los resultados obtenidos en el estudio. Después de presentar la correlación entre conciencia fonológica, lectura y escritura, se examina, una por una, las tres propuestas identificadas hasta el momento, mediante las que se explica la relación CF-lectoescritura.

El sexto capítulo se dedica a un análisis complementario que hemos elaborado para explicar algunas observaciones importantes en relación al desempeño de los niños y niñas con discapacidad intelectual participantes en este trabajo.

En el séptimo capítulo se discuten estos resultados contrastándolos con la información recabada en el estudio teórico, presentando finalmente las conclusiones en el

octavo capítulo, donde se aproximan además las investigaciones futuras vinculadas a este trabajo; se espera a partir de él, subrayar el propósito central de la lengua escrita: comunicar, buscando las alternativas para convertirla tanto como sea posible en una herramienta al servicio del pensamiento en presencia o no de discapacidad intelectual.

PARTE I

ESTUDIO TEÓRICO

CAPÍTULO I

PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS EN LA LECTURA Y LA ESCRITURA

A lo largo de este primer capítulo, describiremos los procesos cognitivos que intervienen en la lectura y la escritura. Además, serán abordados los niveles de estructura textual enfatizando la relación entre el texto y la persona que hace uso de él. Asimismo, en este capítulo se recogen los modelos teóricos y enfoques de investigación sobre el aprendizaje y la enseñanza de la lengua escrita subrayando la función de la motivación.

1.1. *Vínculo y diferencias entre lengua oral y escrita*

Desde la teoría estructuralista, la naturaleza de la lengua oral y escrita es semejante, entendiéndolas como un continuo evolutivo, hay sin embargo, concepciones distintas en este respecto. Algunas de las diferencias entre lenguaje oral y escrito se describen a continuación:

- a. **Consciencia y voluntad.** Una diferencia reside en la consciencia y voluntad. En tanto el lenguaje oral es inconsciente e involuntario, el lenguaje escrito es consciente y voluntario (Clemente, 1997).
- b. **Modo de producción.** Al escribir, se presentan ciertas opciones que no aparecen en el lenguaje oral. Por ejemplo, puede elaborarse el discurso usando el tiempo necesario para seleccionar la información y la forma de presentarla y esto posibilita la precisión en la expresión (Martín, 1995).
- c. **Discurso dialógico y monológico.** Otra diferencia entre el lenguaje oral y escrito citada por Vygotski (1979) consiste en la existencia de un interlocutor (a) en el lenguaje oral. El lenguaje escrito es un discurso monológico porque no aparece esta figura y por lo tanto no es posible apoyarse en los recursos suplementarios inherentes al lenguaje oral, esto es, en el lenguaje escrito se prescinde de la retroalimentación relacionada con el tono de voz, expresión facial, gestos, etc. y la interlocución está mediada por un público imaginario. En el lenguaje escrito se origina una notable distancia entre quien escribe y quien lee el texto, por tanto, no pueden usarse las claves no verbales y contextuales compañeras del lenguaje oral (Martín, 1995).
- d. **Motivación.** Por otra parte, la fuente de motivación varía del lenguaje oral al escrito. Un discurso oral, por ejemplo, se basa en las réplicas, las preguntas y respuestas, explicaciones, nueva información aportada en el momento, etc., por tanto no es preciso crear la motivación, está implícita. A diferencia de este caso, en el lenguaje

escrito descansa la responsabilidad de motivar. En el texto, quien escribe debe ir representando situaciones y creando contextos comunicativos sin recibir una retroalimentación real a ellas (Vygotski, 1977).

Según Wells (1987), la comunicación escrita es más descontextualizada que la oral y por ende, la información compartida entre quien produce y quien recibe el mensaje es menor, siendo la comprensión mayor responsabilidad del texto; esto obliga el uso de mayor cantidad de palabras y al no estar en sintonía con quien lee, el tema debe explicarse totalmente; las palabras usadas en la escritura son poco usuales en el lenguaje oral (Clemente y Domínguez, 2003). El monólogo, es una función psíquica superior (Schneuwly, 1992) e implica una interiorización del control global de la actividad lingüística; para Vygotski (1979), el lenguaje escrito es una nueva función psíquica.

- e. **Lenguaje oral y escrito: sistemas simbólicos distintos.** En un sistema alfabético y desde una perspectiva psicolingüística, aprender a leer y escribir significa construir representaciones fonémicas y apropiarse de un sistema de correspondencias fonema-grafema. Para hablar, en cambio, no hace falta representar las palabras ni sus elementos menores. En relación a esta diferencia, Vygotski (1979) en *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores* explica cómo el lenguaje escrito es un sistema simbólico de segundo grado que llega a convertirse en un simbolismo directo “el lenguaje escrito consiste en un sistema de signos que designan los sonidos y las palabras del lenguaje hablado y que, a su vez, son signos de relaciones y entidades reales. Gradualmente este vínculo intermedio que es el lenguaje hablado desaparece y el lenguaje escrito se transforma en un sistema de signos que simbolizan directamente las relaciones y entidades entre ellos” (Vygotsky, 1979:160).

Evidentemente, la producción escrita exige unos requisitos cognitivos ausentes en la expresión oral, inclusive, las condiciones descritas, implican una diferencia tangible en las relaciones pensamiento-lenguaje al usar uno u otro lenguaje. No obstante, los beneficios de la alfabetización se evidencian no solamente en el medio escrito, sino, a la vez, impactan en el oral. Wells decía que “alfabetizarse es ser capaz de explorar el amplio potencial simbólico del lenguaje para el pensamiento, tanto en el medio oral como en el escrito” (Wells, 1987:114).

Siendo así, la escritura no representa simplemente una transcripción del lenguaje oral (definición del estructuralismo) usando un código distinto, sino además –y sobre todo-, amerita de procesos de pensamiento distintos. Olson (1993) coincide con estas ideas y añade que la escritura constituye un *modelo del habla* o una forma de representación de ella, que dota de categorías mediante las cuales podemos tener conciencia del lenguaje. El lenguaje escrito es pues, para Olson una tecnología de la mente, porque trae a la conciencia las estructuras lingüísticas como la forma lógica, patrones fonológicos y estructura gramatical (Martín, 1995).

Características del lenguaje escrito

A raíz de lo anterior puede inferirse que la alfabetización no se produce a partir de la oralidad (Wood, 1998). Como se ha señalado en párrafos anteriores, a diferencia del discurso oral que tiene lugar en contextos donde la comunicación se ancla en un tiempo y lugar determinado y donde la responsabilidad de la comprensión mutua se comparte entre quien habla y quien escucha, el discurso escrito depende de la situación temporal y espacial en las que ocurra. En el lenguaje escrito, es necesario basarse en las palabras para construir el significado (Fang, 2000). En palabras de Gordon Wells (1986) quienes escriben, en lugar de hacer que las palabras llenen al mundo (como sucede en el discurso oral) deben hacer un mundo con las palabras. Olson (1977) describe al lenguaje escrito como más autónomo y ha sido concebido también como más descontextualizado (Vygotsky, 1962) respecto al oral. Algunas de las características del lenguaje escrito son:

- 1) **Cohesión.** En virtud de las características del lenguaje oral, es fundamental poseer un repertorio de recursos lingüísticos para construir las conexiones intratextuales; uno de estos recursos es la cohesión. Se han identificado, por ejemplo, tres tipos esenciales de mecanismos cohesivos: a) gramaticales, como los pronombres, las sustituciones, etc., b) léxicos, como los sinónimos y antónimos y c) lógicos, como las conjunciones. La alfabetización implica poder manipular adecuadamente estos instrumentos de cohesión (Irwin, 1986).
- 2) **Convencionalidad.** La convencionalidad, es otra característica del lenguaje escrito. Significa que los diversos géneros del discurso escrito (narrativo, informativo, procedimental, expositivo, descriptivo) son diferentes conjuntos estables de características que integran algunas convenciones culturales apropiadas para ciertas situaciones sociales y que obedecen a intenciones comunicativas específicas. El

conocimiento de estas características convencionales es esencial para el desarrollo de la competencia comunicativa, toda vez que agrupa mensajes en formatos predecibles dentro de determinados contextos comunicativos (Fang, 2000).

- 3) **Gramática especializada.** Una tercera característica del lenguaje escrito es su gramática especializada. Hammond (1999), por ejemplo, ha identificado dos aspectos de la gramática del discurso escrito; uno de ellos es la enorme densidad de información en el texto; ésta se logra, en parte, mediante la integración lingüística como el uso de grandes grupos de sustantivos y oraciones más complejas. Otro aspecto es la abstracción, por ejemplo, el uso de sustantivos para expresar eventos y acciones (decir *nuestro silbido*, en lugar de *nosotros silbamos*).

Estas tres características del discurso escrito han sido concebidas por la investigación en el campo de la sociología como parte de un “estilo privilegiado” que excluye a quienes no las dominan y refuerzan el estatus de quienes sí lo hacen y constituyen una barrera que todas las personas deben cruzar para poder acceder a los “beneficios y servicios sociales” (Martin, 1998). Aunque la comunidad y el hogar ciertamente son importantes para desarrollar la comprensión de estas características fundamentales del lenguaje escrito, solamente la escuela es considerada como el lugar de mayor relevancia respecto a la evolución de la alfabetización (Fang, 2000).

1.2. Leer y escribir, dos formas de comunicación

Es fundamental desarrollar las habilidades necesarias para comunicarse por escrito porque este medio es el principal para la difusión de la cultura y el conocimiento social en diversos formatos (folletos, libros, periódicos, revistas). Las nuevas tecnologías se siguen basando en la escritura, por ejemplo: el manejo de los procesadores de texto y el internet. En el desarrollo del currículo, el dominio de la lengua escrita se valora y avala a través de diferentes razones:

La lengua escrita, representa el nivel más alto del aprendizaje lingüístico. En ella se integran un cúmulo de experiencias y aprendizajes vinculados con las habilidades lingüísticas en general: escuchar, hablar, escribir y leer. Además, en la lengua escrita convergen todas las dimensiones del sistema lingüístico: fonológica, sintáctica, semántica y pragmática.

Otra de las razones se dilucida en la relación lengua escrita y factores socioculturales. El dominio de la lengua escrita es un indicador del nivel cultural y social de la persona y le permite ampliar su campo perceptivo y enriquecer su experiencia. Es necesario considerar que pertenecer a un nivel social o entorno cultural determinado condiciona, positiva o negativamente, el dominio de la expresión escrita (Salvador y Gutiérrez, 2005).

Sin embargo, hay una razón trascendente inserta en la relación lengua escrita y desarrollo cognitivo; por un lado, ésta se ha definido como proceso cognitivo asociado con otros procesos considerados como condicionantes para su desarrollo como la atención, la percepción y la memoria. No obstante, el aprendizaje de la lengua escrita también tiene una influencia decisiva en el desarrollo cognitivo como lo han señalado varios autores, entre ellos, Lev S. Vigotsky (1978), quien defiende que el paso mayor en el desarrollo del pensamiento, es el descubrimiento del simbolismo escrito.

Finalmente, la lengua escrita es un medio privilegiado para construir nuevos aprendizajes. A manera de ejemplo, en la escuela la mayor parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje tiene lugar a través de medios escritos (libros de texto, revistas, murales, fichas de actividades, etc.). Un componente básico del aprendizaje consiste en comprender textos y elaborarlos (Salvador y Gutiérrez, 2005).

Leer y escribir son dos habilidades o actividades útiles para la comunicación interpersonal. Tienen la característica de ser multidimensionales, porque en ellas se implican una serie de otras capacidades de la persona. Debido a esto, para explicar estas habilidades o actividades, es necesario conocer a profundidad algunos aspectos: a) los procesos mentales y emocionales desarrollados en quienes se comunican por escrito; b) el resultado de la comunicación: el texto leído o escrito; c) el instrumento para transmitir el mensaje, (cuyo nombre técnico es “código”), es decir, la lengua escrita.

La lengua puede abordarse desde dos perspectivas:

- 1) Como sistema compuesto por otros subsistemas (fonológico, semántico, morfológico y sintáctico).
- 2) Como actividad de una persona

Estas perspectivas no son independientes porque durante la actividad de comunicarse, se usa el sistema, siendo necesario su conocimiento implícito o explícito.

La lengua escrita implica un aprendizaje diferente en comparación con el que interviene en otras habilidades lingüísticas, por ello se considera un aprendizaje específico. La lengua escrita tiene dos maneras de realización vinculados con el uso que las personas hacen de ella, estas son: la comprensión y la expresión. A estas actividades se denominan escribir y leer, respectivamente; comparten algunos aspectos y se diferencian en otros.

La lengua escrita comprende tres elementos esenciales: la persona, el texto y el contexto. En relación a la persona, lo más importante son los procesos mentales que desarrolla. Los modelos más recientes y completos abocados a explicarlos son los de orientación cognitiva. Se intenta explicar mediante estos modelos varias dimensiones de los procesos mentales:

- Los procesos mentales desarrollados por quienes se comunican mediante lengua escrita.
- Los factores intervinientes en estos procesos.
- Los recursos y características cognitivas de quienes hacen uso eficiente de la lengua escrita (Salvador y Gutiérrez, 2005).

Otro elemento del modelo se relaciona al resultado de los procesos de expresión o comprensión: el texto; éste a su vez, puede contemplar dos dimensiones distintas y complementarias: la estructura y la forma lingüística. El texto condiciona el resultado del diálogo y como estructura lingüística ofrece diferentes señales contextuales, estructurales y gráficas para facilitar su decodificación y comprensión. A su vez, estas señales se relacionan con las estrategias cognitivas y capacidades de quien lee o escribe.

Finalmente, el contexto influye al facilitar o dificultar el desarrollo de los procesos mentales. Como elementos del contexto pueden citarse: las exigencias sociales (el clima familiar, nivel sociocultural, etc.), las exigencias de la escuela (programas, método de enseñanza, estilo docente, ambiente de clase, entusiasmo del profesor). Por ejemplo, el análisis de diferentes situaciones de enseñanza se inclina por la hipótesis de que las dificultades en la lengua escrita pueden producirse por deficiencias en la enseñanza.

Por lo tanto, el contexto es un elemento sumamente importante porque dificulta o facilita el proceso de comprensión. El contexto puede incluir:

- ✦ La actitud personal ante la lectura
- ✦ La valoración de la lectura en el medio social y familiar
- ✦ Las exigencias de la escuela
- ✦ El ambiente de clase
- ✦ El entusiasmo del profesor
- ✦ El método de enseñanza (Salvador y Gutiérrez, 2005)

1.3. El texto: estructura, forma y cohesión textual

El texto, es el resultado de la convergencia de los procesos cognitivos descritos. Éste se define como “la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre contenido social; está caracterizado por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debida a la intención (comunicativa) del hablante...y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas propias del nivel textual y las del sistema de la lengua” (Bernárdez, 1982:85).

Las características del texto pueden describirse como sigue:

- ❶ La forma física: formato, tipografía, esquema, dibujos, tipo de letra, etc.
- ❷ Forma lingüística: estructura sintáctica, léxico.
- ❸ Estructura textual: tipo de texto (expositivo, narrativo, descriptivo, argumentativo), recurrencia temática, coherencia.
- ❹ Contenido: Exige una interpretación semántica (Salvador y Gutiérrez, 2005).

Estas características se integran en dos niveles:

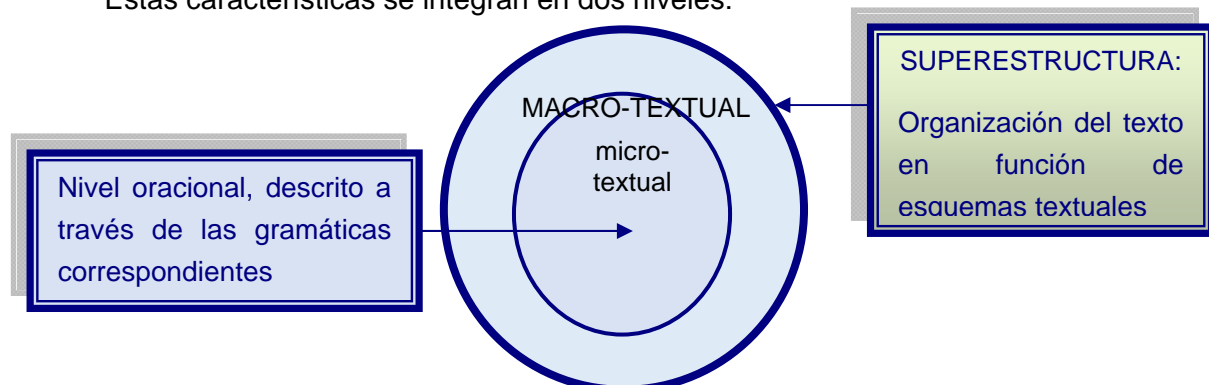


Figura 1: Niveles en la estructura del texto

1.3.1. Nivel Macrotextual

Para leer y escribir, es necesario que quien lee o escribe tenga “competencia textual”, es decir, “un sistema implícito de reglas interiorizadas, disponible para todos los miembros de una comunidad lingüística” (Salvador y Gutiérrez, 2005:18). Un modelo de la competencia textual es la “gramática textual”; es el conjunto de reglas para construir adecuadamente un texto.

En consecuencia, el requisito principal para desarrollar la competencia en la lengua escrita es aprender la forma esencial de los diferentes tipos de texto: argumentativo, descriptivo, narrativo y expositivo. Tener conocimiento acerca de la estructura textual posibilita al individuo saber cómo se relacionan las ideas, los objetos o los sucesos y esto incide en los procesos de revisión, planificación y transcripción.

La coherencia, por otra parte, es el aspecto crucial de un texto. Coherencia significa una relación lógica entre los conceptos, en la estructura del discurso. Esta característica textual afecta la macro-estructura del texto y al significado del mismo. Un texto coherente, no debe ser ambiguo .

La **coherencia** es necesaria porque, a través de ella es posible: a) mantener la relación entre los objetivos de la comunicación, el tema y la audiencia y, b) mantener la continuidad del tema.

La **cohesión**, es la relación formalmente establecida entre las frases del texto mediante nexos gramaticales como las proposiciones, conjunciones y artículos y constituye la realización lingüística de la coherencia. La cohesión puede definirse operativamente por las palabras cuyo significado se conoce a través de otras palabras o elementos contextuales del texto; tanto la coherencia como la cohesión, son aspectos esenciales (Salvador y Gutiérrez, 2005).

Se han descrito en la teoría del discurso tres tipos fundamentales de mecanismos formales de cohesión, estos son de carácter sintáctico y semántico:

1) Expresiones de referencia. Su objetivo es identificar un referente, ya sea el nombre, frase o contexto referido previamente de personas, objetos o sucesos. Las categorías de este mecanismo de cohesión son:

- Personal: identidad de personas, objetos y sucesos (pronombre o adjetivo de 1ª o 3ª persona). Ejemplo: “Josefina preguntó angustiada a su clase: ¿alguien ha dicho que **yo** no hice los deberes?”.
- Demostrativa: identifica el referente, ubicándolo en el espacio y tiempo (ese, éste, aquél). Ejemplo: “**Esos** años fueron maravillosos”. “**Éste** vaso está en mejores condiciones que **aquél**”.
- Comparativa: entre dos elementos del texto: a) identidad: el mismo, igual, idéntico: “Tienes uno **igual**”; b) semejanza: tal, como, similar “Lo que dice es **tal** como lo planteas”; c) diferencia: “Tomó uno **diferente**”.

2) Cadenas léxicas y repetición: a través de vocabulario (sustantivos propios, abstractos, comunes) se establece la cohesión. En este tipo de mecanismo, existen varias categorías:

- Reiteración: a) la misma palabra; b) un hipónimo (el mobiliario/las sillas) o hiperónimo (las gallinas/las aves); un nombre genérico (gallinas/animales).
- Colocación: simultaneidad de elementos que comparten el mismo campo léxico. Ejemplo: “El cuento trata sobre una **vivienda** que tenía tan sólo una **habitación** y una **cocina** pequeña”. Las palabras resaltadas en negrita comparten un vínculo tanto textual como semántico. El efecto cohesivo está explicado mediante ambas relaciones (Salvador y Gutiérrez, 2005).
- Sustitución: en lugar de la reiteración.
 - ♣ Nominal: se sustituye un nombre. Ejemplo: “Natalia cuidaba a 4 perritos inquietos que jugaban por el jardín. La mayor parte del día, **éstos** husmeaban en la hierba”.
 - ♣ Verbal: se sustituye un verbo. Ejemplo: ¿Estuviste cantando? – **Estuve**.
 - ♣ Proposicional: se sustituye una oración o proposición. Ejemplo: “El anuncio dice: Se dan cursos de pirograbado. –No **lo** entiendo”.
- Elipsis: procedimiento inverso a la sustitución. A través de él se suprime un elemento.

- ♣ Nominal: se suprime un nombre o pronombre. Ejemplo: “¿Están los 24 crayones en su sitio? –**Están**”.
- ♣ Verbal: se suprime el verbo. Ejemplo: “¿Están los 24 crayones en su sitio? –**los 24**”.
- ♣ Proposicional: se suprime una oración o proposición. Ejemplo: “¿Están los 24 crayones en su sitio? – **Si**”.

3) Conectores. El tercer tipo de mecanismo de cohesión está integrado por unidades lingüísticas; sus características son: 1) no se integran en la estructura proposicional; 2) unen proposiciones ordenadas en secuencia precisando su inserción en el contexto de producción y/o en el co-texto; 3) no se someten a la concordancia. Los tipos son:

- ♣ Aditivo (copulativo): vincula procesos simultáneos. Ejemplo: “Al llegar la noche, el gallo se subió al naranjo **y** la gallina al tronco seco”.
- ♣ Adversativo: indica lo contrario a lo esperado. Ejemplo: “Le indicaron que se callara, **sin embargo** habló”.
- ♣ Causal: expresa razón, finalidad, referencia, resultado. Ejemplo: “**En consecuencia**, faltan 2 años más para un nuevo año bisiesto”.
- ♣ Temporal: indica simultaneidad, posterioridad, anterioridad. Ejemplo: “**Mientras tanto**, ella cruzaba el río con un cántaro sobre la cabeza” (Salvador y Gutiérrez, 2005).

1.3.2. Nivel Microtextual

Por otra parte, el concepto de “forma textual” abarca los aspectos del nivel micro-textual de la estructura del texto, es decir, los relacionados con la gramática: léxico, ortografía, convenciones gráficas, sintaxis. Estos elementos fungen como indicios para facilitar la coherencia del texto y, en consecuencia, su comprensión. Si un individuo no domina estos aspectos puede presentar dificultades para comprender un texto o para escribirlo. A continuación, se describe brevemente cada uno de estos elementos constitutivos del nivel micro-textual relacionados a la **escritura**:

- 1) Dimensión morfológica. Está compuesta por matices diferenciales expresados por los morfemas de: género (la lapicera/el lapicero), número (anaqué/anaqueles), tiempo (riego/regaré) y comparación (menor que...); o por los sufijos en la composición de la palabra (gasolina/gasolin-era).

- 2) Dimensión sintáctica: Se atribuye a la construcción de frases y oraciones y las relaciones de coordinación y subordinación entre proposiciones.
- 3) Dimensión semántica: Se vincula al significado de las palabras y al léxico.
- 4) Dimensión gráfica: Incluye las “convenciones”, es decir: trazado de letras, la separación de párrafos, puntuación, mayúsculas, etc. Estas convenciones son muy importantes porque ayudan a precisar el significado del contenido de un texto (Salvador y Gutiérrez, 2005).

1.4. Interacción entre la persona y el texto: macro y micro procesos cognitivos

1.4.1. Lectura

Así como en el proceso de aprendizaje de la lectura se reconocen varias dimensiones, las características personales también varían y en función de ellas pueden presentarse dificultades diferentes. Por ejemplo, quienes padecen disfunciones sensoriales, mostrarán mayores dificultades en la decodificación y quienes presentan deficiencias cognitivas tendrán mayores dificultades en la comprensión.

LECTOR (A)	INTERACCIÓN	TEXTO
CONOCIMIENTO Conceptos (experiencia) Estructura de la lengua Estructura textual Qué es leer	METACOGNICIÓN Conciencia y control: Objetivos Estrategias Resultados	ESTRUCTURA TEXTUAL Mensaje Forma lingüística Estructura discursiva
ESTRATEGIAS Inferencia Predicción Hipótesis	COMPRENSIÓN Construcción de significado Palabras Frases Texto global	CONTENIDOS Claves lingüísticas: Léxicas Sintácticas
PERCEPCIÓN Visual: símbolo gráfico Acústica: símbolo sonoro	DESCODIFICACIÓN Ideográfica: imagen Fonológica: grafema-fonema	CÓDIGOS Ideográfico Fonético

Cuadro 1. Proceso de lectura como interacción entre el texto y la persona que lee.

El contenido de este cuadro proviene de *Atención educativa al alumnado con dificultades en lectura y escritura* (p. 27), Salvador Mata, F. y Gutiérrez, R, (2005), Málaga: Aljibe.

La interacción entre el texto y quien lo lee, pone en marcha macro y micro procesos intervinientes en la lectura.

En seguida se abordarán los procesos básicos implicados en la lectura eficiente. Las disfunciones en el proceso de lectura, se explican mediante la confrontación con un modelo explicativo del proceso normal del desarrollo de la habilidad lectora. Existe un conjunto de teorías para explicar la lectura y sus dificultades. Debido a ello, también hay diferentes formas de intervención educativa al respecto. No obstante, la investigación coincide, en cierta medida, en relación a los componentes básicos de la lectura. Éstos son procesos psicológicos y su desarrollo es objeto de la enseñanza; pueden agruparse en tres categorías (Cuadro 2), que a su vez, se distinguen por varios procesos, todos relacionados por el objetivo común (la lectura) aunque para su estudio pueden considerarse de manera independiente (Aarón, 1995b).

COMPONENTES BÁSICOS DE LA LECTURA	PROCESOS INTERVINIENTES
1. Decodificación	Visual o logográfica
	Auditiva o fonológica
2. Comprensión	Del significado de las palabras
	De frases y párrafos
	Del texto global
3. Metacomprensión	Conciencia de los procesos
	Control de los procesos

Cuadro 2. Procesos en la lectura

El contenido de este cuadro proviene de *Atención educativa al alumnado con dificultades en lectura y escritura* (p. 26), Salvador Mata, F. y Gutiérrez, R, (2005), Málaga: Aljibe.

El proceso de la lectura podría describirse como un diálogo o interacción entre el texto y la persona que lee, en un determinado contexto, para extraer un significado compartido por ambos (Cuadro 2).

De acuerdo a Moreno (2008), la lectura consiste en mucho más que descifrar un código de signos, implica esencialmente la comprensión del significado o mensaje que intenta dar a conocer quien escribe y para ello es necesario introducir una concepción de la lectura en la que quien lee desempeña un papel más activo (Moreno et al., 2008). Leer consiste en transformar los símbolos escritos en significados, siguiendo un camino que transita desde el lenguaje hasta el pensamiento. Desde una perspectiva psicolingüística, los procesos cognitivos implicados en la lectura son:

- I. Procesos asociados al reconocimiento o identificación de la palabra escrita (llamados también microprocesos, procesos de nivel inferior, de bajo nivel, etc.) y;
- II. Procesos relacionados a la comprensión del texto (llamados también macroprocesos o procesos de alto nivel).

1.4.1.1. Macroprocesos

Comprensión. El lector o lectora tiene el objetivo de comprender el mensaje del texto escrito. La comprensión es un proceso sumamente complejo; puede definirse como la construcción respecto al significado del texto, en función de los conocimientos y las experiencias. Para comprender el significado de un texto, se utilizan una serie de estrategias cognitivas: inferencia, comprobación de hipótesis y predicción.

Al unir dos fragmentos de información en una construcción nueva, se realizan inferencias. Hacer predicciones significa anticipar lo que posteriormente aparecerá en el texto, a partir de lo que se haya leído o de lo que se conoce sobre el tema o su estructura. La construcción de las hipótesis tiene lugar al confrontar las representaciones mentales propias con las características del texto y la intención de quien lo escribe.

En general, comprender e interpretar, como procesos de nivel superior comprenden el procesamiento sintáctico y semántico.

a. Procesamiento sintáctico

Comprender el significado de las palabras es necesario pero no suficiente para entender un texto. Es fundamental poder organizar la información en unidades mayores como las oraciones y además, interpretar situaciones comunicativas. Quien lee debe reestructurar las relaciones entre los elementos oracionales, aplicando conocimientos gramaticales. De esta manera el procesador sintáctico se convierte en un puente entre el significado de las palabras y la interpretación semántica del texto.

Por lo tanto, el análisis sintáctico puede concebirse como el proceso cognitivo a través del que se descubre cómo se relacionan las palabras entre sí. Las operaciones implicadas en él son:

División de la oración en sus componentes.

- ☞ Asignación de los nombres de los elementos constitutivos de la oración. Esto implica identificar la categoría gramatical de las palabras que integran los núcleos de los sintagmas (elemento lingüístico que representa la categoría léxica mayor) para determinar su identidad y función en la estructura oracional.
- ☞ Determinación de la relación entre los elementos oracionales previamente segmentados y etiquetados.
- ☞ Organización jerárquica de los componentes para crear la estructura adecuada.
- ☞ Establecimiento de asociaciones entre los papeles sintácticos (sujeto, objeto, etc.) y los papeles temáticos (periodista, comerciante, artista).

Algunas de las claves sintácticas proporcionadas por el escrito son: orden de las palabras, palabras funcionales o función (conjunciones, preposiciones, artículos) que anuncian la aparición de un nuevo componente sintáctico; contenido semántico y signos de puntuación que indican el inicio y final de las oraciones (Vieiro y Gómez, 2004).

Además, al leer se ponen en juego los conocimientos sobre el mundo y las relaciones humanas aunque no se conoce exactamente en qué momento participan; al respecto Mitchell (1987) propuso dos etapas del procesamiento sintáctico:

- a) Durante la primera, el analizador arma una estructura sintáctica temporal bajo la guía de las reglas gramaticales.
- b) Posteriormente, en una segunda etapa, hace uso de la información pragmática y semántica y evalúa la factibilidad de esta estructura. Si ésta es adecuada de acuerdo a la información procedente de otras fuentes se acepta como válida, si no, entonces se elabora una nueva.

- b. **Procesamiento semántico.** La interpretación de un texto no solamente depende de comprender el significado de sus oraciones. Tras bambalinas, las oraciones guardan mensajes implícitos e intenciones que también deben ser reconstruidos. He ahí la importancia de la inferencia que va mucho más allá de la decodificación del texto. La interpretación, entonces, requiere de la creación de una representación mental a

partir de la extracción del significado y de su integración con los conocimientos previos.

1. Extracción del significado. Es la construcción de una estructura semántica o representación mental del texto. Implica la recuperación de los elementos sintácticos y de los papeles desempeñados por quienes participan en las acciones o eventos. Las propiedades semánticas de las palabras pueden ayudarnos a comprender el mensaje sin considerar la estructura sintáctica.
2. Integración del significado. Después de ser extraído, el significado del texto se integra a los conocimientos previos, estableciendo un nexo entre la información “nueva” y la “preexistente”.

Lebrero y Lebrero (1988) consideran al procesamiento semántico como una etapa. De acuerdo a estas autoras, quien desarrolla estrategias fonológicas, tiene la posibilidad de acceder a los componentes semánticos que es capaz de asimilar. A diferencia de esta opinión, según Moreno et al. (2008), estas operaciones actúan de forma paralela y no en serie, es decir interactúan constantemente durante todo el proceso de interpretación y actúan sobre la construcción y deconstrucción de hipótesis.

1.4.1.1.1. Esquemas mentales y modelos de la situación

Para explicar cómo está organizado el conocimiento que nos ayuda en la interpretación de textos, David Rumelhart (1980) planteó la teoría de los esquemas. Un esquema, de acuerdo a esta teoría, es “una estructura de datos para representar los conceptos genéricos almacenados en la memoria” (Rumelhart, 1980:30). Las estructuras guardan una jerarquía y se relacionan entre sí. También ha sido definido como una estructura que representa los conceptos guardados en nuestra memoria individual y nos permiten ordenar nuestras percepciones sobre el mundo (Cuetos, 1990).

Los esquemas se integran en modelos mentales o de la situación. Estos modelos consisten en una representación construida por quien lee sobre el contenido del texto. Puede entenderse también como un modelo interno de una representación proposicional (es la combinación del significado individual de las letras y la información sintáctica) elaborada con ayuda de inferencias basadas en conocimientos generales. La lectura es un proceso que implica una participación muy activa de quien lee, a través del uso de estrategias, conocimientos y estructuras textuales que permiten operar con los significados y crear un modelo mental del texto (Moreno et al., 2008).

Aunque las palabras y frases sean inteligibles, si no logra dilucidarse el referente del texto la comprensión no es posible y por tanto, el recuerdo se evapora fácilmente. Las inferencias que integran los modelos mentales no pueden extraerse de las características lingüísticas del texto, quien lee contribuye con sus aportes y los reorganiza usando los sucesos y objetos de la lectura. Es por ello que la construcción de un modelo mental depende del procesamiento de la información del discurso. Una de las características de los modelos mentales es que contienen mucha más información que el texto respecto a los hechos, acciones, objetos o situaciones descritas. El análisis lingüístico mediante el que se conforman representaciones proposicionales originan el proceso de traducción que edifica el modelo mental (Vieiro et al., 1997).

Algunas características de los esquemas son:

Tienen variables abiertas que pueden llenarse con datos provenientes de la comprensión, infiriendo aquellos que hacen falta. Pueden incluirse unos a otros formando una estructura jerárquica y representando conocimientos diversos y de diferentes niveles de abstracción. Son procesos activos que interaccionan con el ambiente y crean representaciones de él ya sea bajo el modo de procesamiento “abajo-arriba” o “arriba-abajo”; el primero estaría dirigido por la información proveniente del medio para ser contrastada con los conceptos, el segundo partiría de los conceptos para buscar información que pueda ajustarse a ellos (García-Madruga et al., 1999). Los esquemas funcionan como facilitadores de predicciones e inferencias, así como del control y selección de la información. Si los esquemas temáticos relacionados a un texto no se activaran, el texto no tendría sentido y carecería de coherencia global (Moreno et al., 2008).

Los conocimientos agrupados en esquemas pueden referirse a:

- ✦ La construcción de proposiciones.
- ✦ La actividad humana orientada por intenciones y esto implica conocer la forma de pensar de otras personas.
- ✦ El mundo físico. Los conocimientos previos sobre un tema específico ayudan a poner en marcha distintas estrategias en el momento de comprender un texto.
- ✦ Las estructuras textuales. Es necesario conocer la estructura de diferentes tipos de texto para poder usarla como referencia durante el proceso de comprensión. Debido a ello, la enseñanza de las estructuras textuales es de gran ayuda en el momento de leer (García-Madruga, 1991).

Revisión. Este macroproceso puede desarrollarse tanto en la escritura como en la lectura. En una secuencia temporal, pueden destacarse dos fases de este proceso:

- ◈ Evaluación del resultado, en relación a: los objetivos de comunicación, el esquema del texto y la coherencia del contenido.
- ◈ Corrección de lo producido en función de los resultados de la anterior evaluación

Sin embargo, estas fases son cíclicas, porque se repiten continuamente en un esquema de espiral (Salvador y Gutiérrez, 2005):

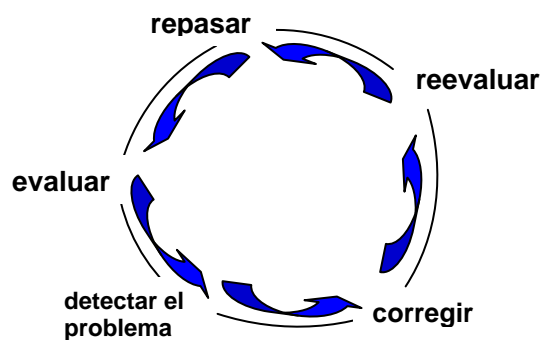


Figura 2. Proceso de revisión : lectura y escritura

Los procesos metacognitivos son de dos tipos:

- A) Sustantivos: Consisten en el conocimiento consciente de lo que implica saber escribir y leer bien;
- B) De procedimiento: Señalan cómo y cuándo deben aplicarse los conocimientos en una situación específica. Estos conocimientos pueden aludir aspectos como:

- ♣ Conocimiento de los procesos participantes y de las estrategias factibles a emplearse.
- ♣ Conocimiento de la estructura textual en función del sentido del texto como representación de significado. Este conocimiento permite saber cómo se vinculan las ideas, los objetos o los sucesos e influye en todos los procesos cognitivos, incluyendo los participantes en la lectura y escritura.

- ♣ Conocimiento de las capacidades. El individuo evalúa en función del rendimiento efectivo tanto su actuación como sus capacidades.
- ♣ La diferencia entre las personas que leen bien y las que no lo hacen consiste en su nivel de actividad mientras procesan el texto. Quienes no son competentes en lectura actúan de forma pasiva, mientras quienes sí lo son, participan activamente en función de las características del texto, los objetivos planteados y los conocimientos previos.
- ♣ La metacomprensión es el conjunto de conocimientos acerca de la actividad lectora y el uso de procesos cognitivos desde el inicio de la lectura: qué es leer, cuáles diferencias hay entre unos textos y otros, cuál es el propósito de la lectura, qué hacer cuando no puede comprenderse el escrito, etc. Engloba dos conceptos centrales: regulación y conocimiento, ambos útiles en la supervisión del proceso de comprensión a través del uso de diversas estrategias adaptables a las exigencias de la lectura. Consiste, inicialmente, en la planificación de acuerdo a ciertos propósitos y, posteriormente, en la evaluación del proceso de comprensión para hacer uso, finalmente, de determinadas estrategias para recuperar la información que no haya sido rescatada o interpretada adecuadamente durante el primer intento (Moreno et al., 2008).

1.4.1.2. Microprocesos

En el caso de la **lectura**, el proceso paralelo a la codificación es la llamada **decodificación**. Este proceso consiste en descifrar; tiene lugar durante la lectura para pronunciar o traducir las palabras escritas.

Al acceder al léxico, quien lee relaciona una entrada perceptiva o sensorial con las representaciones léxicas almacenadas previamente en su memoria a largo plazo en una especie de “diccionario mental” donde además se guardan las representaciones semánticas, ortográficas y fonológicas de las palabras (Moreno et al., 2008).

Si la representación original proveniente del análisis perceptivo es compatible con una representación semántica almacenada en el “diccionario”, se genera el llamado **“reconocimiento de la palabra”**. El reconocimiento de la palabra escrita (por ejemplo, mar) incita a la asignación de un significado (masa de agua salada...) y la evocación de un

conjunto de conocimientos sintácticos (sustantivo, masculino...), pragmáticos (inanimado, no comestible) y conceptos relacionados con esta palabra (río, océano, olas, arena, agua, etc.) y el código fonológico correspondiente (/mar/). Es así como la percepción visual constituye una operación esencial durante el reconocimiento de la palabra escrita porque selecciona, organiza e interpreta los datos recogidos por los ojos para construir una primera representación de las palabras del texto. Sin embargo, no debe entenderse como el primer peldaño de un procesamiento de “abajo-arriba”; la experiencia y conocimiento previos de quien lee dirigen los aspectos más primarios de la percepción visual (Moreno et al., 2008).

Existen también dos modos de decodificación: visual y auditiva. Al decodificar visualmente, se reconoce la palabra escrita como una unidad global, como un dibujo que representa un significante. Al decodificar auditivamente, se identifica la correspondencia entre fonemas y grafemas. Para acceder a las palabras de esta manera, es necesario un conocimiento previo del código fonológico.

Estas dos vías de decodificación se describen en seguida:

- a) **Visual o logográfica:** Quien lee percibe y reconoce la palabra escrita como un dibujo que representa un significante, como una unidad global mediante la cual puede extraer el significado. Cuando el lector (a) puede decodificar de esta manera se dice que la palabra pertenece a su vocabulario. El lector (a) eficiente puede usar esta vía porque posee la imagen mental de la palabra y es capaz de reconocerla sin necesidad de recurrir a su estructura fonética. Sin embargo esta vía no es funcional cuando aparecen en el texto palabras desconocidas, entonces se hace necesaria otra vía: la fonológica o auditiva. Esta ruta también se conoce como directa o léxica y se usa para leer las palabras conocidas. Consiste en una comparación de la forma ortográfica de la palabra con un conjunto de representaciones previamente almacenadas en la memoria léxica hasta encontrar una que le corresponda. La lectura mediante esta vía implica las siguientes operaciones:

- ❶ Análisis visual de la palabra. Después de analizar el estímulo escrito se genera una secuencia de letras independientemente del tipo de letras: mayúsculas, minúsculas, cursiva.
- ❷ El producto de este análisis es alojado en un almacén o “léxico visual” (o de entrada) en donde se albergan todas las representaciones ortográficas

de las palabras conocidas. Al ver una palabra, puede identificarse a partir de contrastarla con las guardadas en este almacén.

- ③ La identificación de la palabra leída, activará la respectiva unidad de significado almacenada en el sistema semántico; ahí se guardan los conceptos o significados de las palabras (Moreno et al., 2008). A este sistema se recurre siempre para conocer un significado, sin importar si la modalidad de acceso ha sido pictórica, visual o auditiva. El sistema semántico se organiza por categorías.
- ④ Si es necesario hacer una lectura de la palabra en voz alta, la representación semántica conducirá a la representación fonológica ubicada en un almacén distinto llamado “léxico fonológico de salida” donde se agrupan las pronunciaciones o representaciones fonológicas de las palabras.
- ⑤ Posteriormente, esta representación es colocada en el “almacén de pronunciación” para que la representación fonológica pueda articularse en sonidos (Moreno, et al., 2008).

b) **Auditiva o fonológica:** Mediante la percepción visual reconoce los grafemas representados por letras y su correspondencia con los fonemas integrantes de la palabra hablada. Aunque de forma imperceptible, la palabra es pronunciada. Este modo de acceso al léxico requiere del conocimiento del código fonológico y favorece el reconocimiento de palabras desconocidas y pseudopalabras e incrementa ostensiblemente la velocidad de la lectura. En la fase inicial de la lectura éste es el modo predominante de aprendizaje. Dominar esta vía confiere al alumno un mecanismo de auto-aprendizaje. Decodificar también significa descifrar, es decir, traducir símbolos escritos en sonidos. Este proceso implica habilidades y conocimientos para pronunciar una palabra escrita y puede explicarse mediante tres operaciones:

- Análisis fónico: Análisis de la palabra en unidades sonoras, asociando el grafema (símbolo escrito) con el fonema (sonido correspondiente). Ejemplo: muela m/u/e/l/a/.

- Análisis estructural: Análisis de la palabra en sus componentes: raíz, prefijos-sufijos, diptongos, sílabas,. Ejemplos: tensión/ hiper-tensión/ camin-ito/ cuer-da/ lu-na.
- Análisis contextual: Reconocimiento de la palabra a través del significado de la frase en donde se incluye. En esta operación, el lector utiliza indicios semánticos y sintácticos. Por ejemplo, el significado de la palabra “cinta” se modifica de acuerdo al contexto lingüístico: “en el botiquín de primeros auxilios se necesita una cinta adhesiva”, “Munich es una cinta dirigida por Steven Spielberg” (Salvador y Gutiérrez, 2005). De forma más precisa, acuerdo a Moreno (2008), en este caso, la lectura consiste en:
 - Identificar las letras de la palabra mediante el sistema de análisis visual.
 - Convertir los grafemas en fonemas recuperando los sonidos de las letras a través del “mecanismo de conversión grafema-fonema” desarrollado en tres momentos u operaciones diferentes: a) segmentación de la cadena de letras para convertirla en una secuencia de grafemas, b) aplicación de las reglas de conversión grafema-fonema para generar una secuencia de fonemas y c) ensamblaje de esta serie de fonemas en sílabas para poder pronunciarse.
 - Depositar la secuencia de fonemas en el almacén de pronunciación para producir los sonidos correspondientes. Para comprender el significado de esta palabra además sería necesario:
 - Recurrir al léxico auditivo o fonológico donde se almacenan las imágenes auditivas o representaciones fonológicas de las palabras que hemos guardado durante nuestra vida después de escucharlas.
 - Activar el significado en el sistema semántico después de haber localizado la representación fonológica (Moreno et al., 2008).

La investigación sobre el uso de la doble ruta ha arrojado varias evidencias:

1. Se utiliza la ruta visual para acceder al significado cuando las palabras son familiares para quien lee y la fonológica cuando no lo son.
2. La lectura de pseudopalabras o palabras desconocidas se lleva a cabo mediante la vía fonológica, mientras que en las lenguas transparentes la lectura de palabras conocidas se hace a través de la ruta léxica.
3. Cuando en este idioma, el aprendizaje de la lectoescritura se inicia mediante un método analítico, se usa la vía fonológica.
4. De hecho, en este idioma, suele preferirse el empleo de la ruta fonológica. Conforme progresa el nivel de competencia en lectura, se abandona progresivamente el uso de esta ruta porque crece la cantidad de representaciones ortográficas en la memoria léxica y por tanto se agiliza la lectura al hacer uso de la vía directa o léxica.

De acuerdo a lo anterior, el reconocimiento de las palabras se origina a partir del estímulo presentado, sin embargo, se ha descubierto que el contexto de comprensión es sumamente importante. Este consiste en:

1. Contexto visual. Unas a otras las letras otorgan un contexto visual mediante el que pueden establecerse determinados patrones de reconocimiento y distinguir cuando una palabra está mal escrita o le hace falta alguna parte.
2. Contexto sintáctico. El seguimiento de ciertas claves gramaticales durante la lectura, permite leer más rápido las frases escritas en un orden sintáctico adecuado.
3. Contexto semántico. Las frase con coherencia semántica pueden leerse con mayor facilidad.
4. Contexto social y cultural. Se conforma por los conocimientos sobre las relaciones humanas y el funcionamiento del mundo en general; a través de ellos puede predecirse la palabra siguiente y esto facilita la lectura (Moreno et al., 2008).

En función de la evidencia empírica disponible (parte de ella recogida en Vieiro y Gómez, 2004), se concluye que:

- Los datos contextuales posibilitan conocer el significado de palabras que no podrían comprenderse si estuvieran aisladas.

- Quienes tienen una escasa experiencia en la lectura y aún no han automatizado las convenciones para convertir los grafemas en fonemas pueden obtener un mayor provecho del contexto.
- Las palabras son más fácilmente reconocidas y comprendidas cuando se encuentran en contextos familiares; debido a ello es fundamental que la enseñanza de la lectoescritura se inicie usando lecturas significativas.

1.4.1.2.1. Modelos de procesamiento

El **modelo serial** supone que las operaciones anteriormente descritas suceden secuencialmente, en serie, una después de la otra. Los elementos que participan en el **modelo interactivo** (De Vega et al., 1990) son los mismos que lo hacen en el serial, la diferencia está en su interactividad; de acuerdo a este modelo, quien lee:

- ♣ Ensaya diversos niveles de acercamiento al texto en función de sus propósitos, expectativas y motivaciones.
- ♣ Contrasta sus hipótesis a lo largo de su lectura y elabora inferencias constantemente.
- ♣ Se convierte en una persona activa mientras desempeña esta actividad.
- ♣ Utiliza información tanto visual como no visual.

Las implicaciones educativas acordes a este modelo encauzan los modelos de enseñanza hacia el desarrollo de habilidades de decodificación y comprensión de manera conjunta y no aislada como lo suponen los modelos lineales o secuenciales. En resumen, para reconocer una palabra deben considerarse tanto el código ideográfico (vía visual) como el fonético (vía auditiva) en un proceso global de codificación inter-modal. El proceso de decodificación ha sido estudiado en investigaciones sobre el proceso de lectura en lengua española (Vega y otros, 1990); algunas de las conclusiones son las siguientes:

- Usualmente, las personas adultas emplean la vía fonológica, aunque se accede más rápidamente a las palabras de alta frecuencia mediante la representación visual.
- La sílaba es la unidad de segmentación visual y no la letra (Salvador y Gutiérrez, 2005).

Esta última conclusión se ha derivado de la pregunta ¿cuál es la unidad básica para acceder al significado? derivándose la teoría de la doble ruta o modelo dual.

1.4.1.2.2. Unidad básica de acceso al significado: Teoría de la doble ruta o modelo dual

Los períodos de fijación visual intentan obtener la información necesaria para identificar el lenguaje escrito construido por diferentes tipos de unidades que se superponen. Los textos son las unidades mayores y se integran de oraciones, éstas a su vez se forman por una o más cláusulas, las cláusulas están integradas por palabras y las palabras son series de letras; las letras se constituyen por trazos.

Vista así, la lectura se definiría como un proceso de identificación de las distintas clases de unidades y de su integración en unidades superiores. Después de realizar el análisis visual de la palabra, llega el momento de buscar su significado, la investigación ha tratado de esclarecer cuál es la unidad visual más básica, en otras palabras, la que utiliza quien lee para llegar a él (Moreno, et al., 2008).

Existen varios modelos que intentan explicar cómo se evoca el significado a partir de la palabra escrita, sin embargo el que ha reunido mayor evidencia empírica es el modelo de la doble vía o ruta, también llamado modelo dual. De acuerdo a este modelo se llega al significado mediante dos rutas. Inicialmente podríamos suponer que si las palabras se conforman por letras, tendremos que identificarlas previamente para poder reconocer la palabra. No obstante, esta postura ha sido cuestionada (Cuetos, 1990) y se ha otorgado superioridad a la palabra en la percepción del lenguaje escrito (Moreno et al., 2008) y es a esto a lo que suele denominarse “efecto de superioridad de la palabra” o “efecto palabra”, de acuerdo al que la tendencia a reconocer una letra es mayor cuando ésta está integrada dentro de una palabra en relación a cuando aparece de manera aislada, dentro de un grupo aleatorio de letras o en una no-palabra (conjunto de letras que no son válidas en un idioma, por ejemplo: juvet), en consecuencia, se ha sugerido que el aspecto o forma global de la palabra es suficiente para identificarla.

Esta afirmación dio lugar a la elaboración de ciertas hipótesis:

- 1. Hipótesis del reconocimiento global de la palabra.** Los procesos de reconocimiento de letras y rasgos son independientes de los procesos de identificación de palabras porque éstas se procesan globalmente. Es más fácil

reconocer una letra cuando ésta es parte de una palabra que cuando se encuentra aislada o dentro de un conjunto aleatorio de letras (no-palabra).

Se ha criticado esta hipótesis debido a lo siguiente:

- ♣ Las características de la forma global de la palabra que permiten su reconocimiento aparecen imprecisas.
- ♣ Tampoco puede saberse cómo se identifica una misma palabra con características distintas: OSCAR, *Oscar*, Oscar.
- ♣ Si fuera cierta esta hipótesis, quien lee, tendría que almacenar una enorme cantidad de formas y rasgos superficiales que puede adoptar una misma palabra en función de los diversos estilos caligráficos.
- ♣ Cabría la posibilidad de confundirse frecuentemente al intentar leer palabras con perfiles muy parecidos: casa, cara o convertir pseudopalabras en palabras.

Por tanto, la forma global de una palabra no basta para identificarla y como alternativa se planteó una nueva hipótesis:

2. **Hipótesis de reconocimiento previo de las letras.** Para reconocer una palabra es indispensable identificar previamente las letras que la integran; entonces bastaría almacenar la representación de los grafemas de la lengua, suponiendo esto un ahorro cognitivo notable.

Esta hipótesis ha sido apoyada por los argumentos empíricos siguientes:

- ✚ Entre más larga es una palabra más tiempo se invierte en su pronunciación.
- ✚ Cuando el texto está borroso su lectura es más lenta.

Si se acepta esta última hipótesis, otro aspecto a clarificar es la **forma de procesar las palabras**. En este respecto se han propuesto dos opciones:

- a) **Modelos de procesamiento en serie.** Implican procesos secuenciales que van desde unidades lingüísticas simples (letras y sílabas) hasta unidades más complejas (palabras) en un sentido ascendente “abajo-arriba”. También defiende la idea de que las letras se procesan en serie, de izquierda a derecha (*Gough, 1972*)
- b) **Modelos de procesamiento interactivo.** Proponen un análisis paralelo entre las letras y las palabras, de tal manera que los niveles, de orden complejo o sencillo,

interactúan entre sí, en otras palabras, las letras de la palabra se procesan simultáneamente (Massaro, 1975) bajo tres niveles: de rasgos, de letras y de palabras (Cuetos, 1990).

De cualquier manera, la hipótesis del reconocimiento previo de las letras no explica ciertos descubrimientos empíricos:

- ♣ Existen diferencias en el tiempo de lectura entre las palabras presentadas en “cajas alternas” y aquellas con formato uniforme; se emplea una cantidad mayor de tiempo para leer las palabras escritas con el primer formato.
- ♣ Las palabras muy comunes así como los sufijos, afijos y prefijos se reconocen visualmente sin necesidad de decodificarlas letra por letra (Moreno et al., 2008).

Pese a lo anterior, actualmente la hipótesis del reconocimiento previo de letras ha sido aceptada más ampliamente. Según esta postura, no necesariamente se reconocen todas las letras, sino solamente algunas; incluso ha llegado a proponerse que el acceso al léxico tiene lugar mediante la porción inicial de la palabra. Estudios como el de Jiménez et al. (1997), señalan que la unidad de procesamiento de la lectura es la sílaba convirtiéndose en un elemento ortográfico y fonológico facilitador.

Sin embargo, aún no se determina cuáles son las unidades que se procesan primero; se supone que, como hemos dicho al principio del apartado, la unidad de percepción es relativa y depende de:

- ✓ Las destrezas de quien lee
- ✓ El contexto donde se inserta la unidad a leer: palabra aislada o en un enunciado, no-palabra, letra dentro de una pseudopalabra.
- ✓ Características de la palabra: longitud, pronunciabilidad, similitud visual.
- ✓ Tipo de tarea (Moreno et al., 2008)

1.4.2. Escritura

Frente a la lectura, las evidencias empíricas sobre el campo de la escritura son menores (Vidal y Manjón, 2000), sin embargo, hay investigaciones que han puesto al descubierto la trascendencia de este tema (Ferreiro y Teberosky, 1979, Frith, 1980; Camps, 1990; Cassany, 1993). La mayor parte de la investigación realizada al respecto, ha

coincido en que existen cuatro procesos cognitivos mediante los que una idea puede transformarse en texto:

- Planificación
- Construcción de la estructura sintáctica
- Selección de palabras
- Procesos motores

Estos procesos a su vez, se integran por subprocesos (Cuetos, 1991); el conocimiento de ellos permitiría poder evaluarlos y diseñar intervenciones de acuerdo a las necesidades, no obstante, es complicado coincidir en qué significa escribir “bien” porque depende de cuál sea la perspectiva desde la que se explique la escritura. Hay quienes consideran como indicios de la “mala escritura” un vocabulario pobre, por ejemplo; en ocasiones el foco de atención es la ortografía, la caligrafía, etc. Aunque existen evidentes discrepancias al definir un “buen texto”, suele suponerse que un texto es aceptable cuando sigue ciertas normas sociocomunicativas, es coherente y está bien cohesionado (Moreno, et al., 2008).

Como sucede con la lectura, la escritura puede concebirse de dos maneras.

1. La escritura es una transmisión de información a través de diversas formas de representación gráfica del habla, como la transcripción .
2. La escritura como actividad compleja. En ella intervienen un conjunto de procesos: cognitivos, lingüísticos y motóricos. En este sentido y en relación al habla, la escritura implica una enseñanza determinada (Lebrero y Lebrero, 1998).

También De Vega define a la escritura desde dos perspectivas:

1. Como una actividad motora (aspecto técnico). La escritura consiste en trazar signos según ciertos modelos previamente establecidos, siguiendo algunas condiciones de direccionalidad, tamaño, forma, orden.
2. Como expresión del pensamiento. Mediante ella pueden manifestarse intereses, ideas, sentimientos (De Vega et al., 1990).

1.4.2.1. **Macroprocesos**

1. Planificación. El primer macro proceso realizado por el escritor es **planificar** el mensaje y por tanto el texto. Para ello debe realizar un borrador mental y contemplar las partes del texto: la intención significativa, el contenido, la forma, el sentido del texto. Este tipo de decisiones están abiertas permanentemente a revisión. Planificar implica operaciones como: determinar objetivos, generar contenidos o ideas, estructurar el contenido. Este plan tiene la intención de regular el proceso de traducción (Salvador y Gutiérrez, 2005). En otras opiniones (Hayes y Flower, 1980; Cuetos, 2000), la planificación consiste en definir qué va a escribirse y para qué (finalidad de la escritura: persuadir, informar, divertir) antes de comenzar a escribir.

Este proceso incluye tres mecanismos

- a) Generación de información. Consiste en la activación de los conocimientos previos y extraerlos de la memoria a largo plazo. La guía para determinar la información útil es el tema del texto.
- b) Organización de ideas. Se elige la información más importante y se estructura en un plan adecuado de acuerdo a la intención comunicativa propuesta.
- c) Establecimiento de criterios o preguntas para juzgar posteriormente si el texto elaborado se adecua a los objetivos.

De acuerdo a las evidencias empíricas, el proceso de planificación ocupa la mayor parte del tiempo destinado a elaborar el texto (aproximadamente dos terceras partes).

Al planificar, se ponen en juego habilidades como las siguientes:

- ♦ Conocer el tema o contenido sobre el que se escribe.
- ♦ Seleccionar estrategias adecuadas para buscar en la memoria, los contenidos a exponer.
- ♦ Conocer el formato o estructura del texto de acuerdo al contenido a expresar.
- ♦ Mantener la continuidad temática (Salvador y Gutiérrez, 2005).

2. Traducción. Consiste en traducir las ideas previamente pensadas en un lenguaje objetivo o visible o, dicho de otro modo, es trasladar las ideas organizadas en la

mente de manera jerárquica, a una secuencia lineal: el texto. Este proceso puede denominarse **codificación** porque el escritor utiliza la lengua, que es un código para expresar ideas.

Las exigencias del proceso de traducción son de tipo perceptivo-motor (ejecución gráfica de las letras) y de tipo cognitivo-lingüístico (construcción morfológica y sintáctica de las palabras y frases). En este proceso, intervienen además, dos componentes.

El primero de ellos es la **génesis del texto**, es decir, estructurar las ideas en unidades lingüísticas, ya sean palabras, oraciones y, en general, estructuras discursivas. Para poder comunicar sentimientos, pensamientos, deseos, es necesario dotarlos de una forma lingüística. Es por ello que en este proceso se activan los conocimientos lingüísticos del escritor sobre diferentes aspectos relacionados con el término “gramática” (Salvador y Gutiérrez, 2005).

Es necesario seleccionar el formato textual adecuado en función del contenido a expresar:

1. Narrativo. Expresión de ideas personales o relatar sucesos.
2. Expositivo. Transmisión de informaciones objetivas
3. Argumentativo. Exposición de puntos de vista personales o de información útil para convencer.
4. Descriptivo. Señalar las características de un objeto, personaje o situación.

Por otra parte, al construir formalmente el texto, es necesario seleccionar la estructura sintáctica y las palabras adecuadas de acuerdo al contenido de lo que va a expresarse. La selección se efectúa en función del conocimiento sobre la lengua, es decir, el escritor debe recurrir a sus conocimientos almacenados en la memoria a largo plazo. Este componente ha sido llamado también construcción de la estructura sintáctica (Moreno et al., 2008); después de definir lo que va a ser escrito, se inicia la construcción de las estructuras gramaticales que harán posible la expresión del mensaje aunque hasta este punto aún no se definen las palabras que van a utilizarse. El segundo componente será abordado como microproceso en el apartado que sigue.

3. Revisión. En la escritura, el proceso de revisión se desarrolla como se explica en el apartado de lectura y consta de dos subprocesos: 1) Evaluar lo planificado y modificarlo y, 2) modificar el texto escrito.

1.4.2.2. Microprocesos

Los microprocesos en la escritura se relacionan a lo que Salvador y Gutiérrez (2005) denominan *segundo componente del proceso de traducción: la transcripción*. Como vimos arriba, las exigencias en este caso son de tipo perceptivo-motor (ejecución gráfica de las letras) y consiste en asignar símbolos gráficos a las representaciones verbales contenidas en la memoria verbal de trabajo. Este componente incluye las operaciones vinculadas con las llamadas “convenciones lingüísticas”: caligrafía, tipografía de la página y grafía, es decir, con ello es posible escribir correctamente las palabras tanto visual (gráfica) como lingüísticamente (ortografía).

De esta forma, una vez elaborada la estructura sintáctica, se eligen las palabras idóneas para expresar la idea. Cuando se trata de una palabra aislada, se intenta elegir los grafemas correspondientes a cada fonema identificado. Los mecanismos para obtener la forma ortográfica o serie de grafemas de la palabra elegida pueden explicarse mediante dos vías: la fonológica y la léxica o directa; el primero se apoya fundamentalmente de la fonología y el otro de la ortografía.

- a) **Vía fonológica.** Para escribir, se utiliza la representación sonora de la palabra almacenada en el léxico fonológico a través del procedimiento siguiente: una vez seleccionada la idea o mensaje es activado el concepto contenido en el sistema semántico, en seguida se busca la forma fonológica relacionada a este concepto en un almacén distinto llamado léxico fonológico; finalmente los sonidos encontrados para esta palabra son convertidos de fonemas a grafemas siendo depositados en el almacén grafémico, una memoria operativa que ayuda a emitirlos.

Esta vía es útil cuando se trata de palabras que se ajustan a las normas de conversión fonema a grafema, por ejemplo, cuando al fonema /a/ le corresponde el grafema “a”. Sin embargo cuando se planea escribir alguna palabra con el fonema /b/ ha de determinarse si se representa con el grafema “b” o “v”; lo mismo sucede con el fonema /j/, porque pudiera representarse con los grafemas “j” o “g” o con la escritura de una palabra de

un idioma extranjero. Por tanto, para su escritura, cuando una palabra no se adecúa a las reglas de conversión fonema a grafema, es necesario usar la vía directa o léxica.

- b) **Vía léxica.** Consiste en una ruta directa que no utiliza las reglas de conversión fonema a grafema y el significado se vincula directamente con el léxico ortográfico. Mediante ella podemos escribir las palabras familiares almacenadas en el léxico ortográfico.

El procedimiento para escribir usando esta vía comienza, igual que en la anterior, por la activación del significado en el almacén semántico; después, a diferencia de la vía fonológica, se activaría la representación ortográfica contenida en el léxico ortográfico donde se guarda una representación ortográfica por cada palabra que la persona es capaz de escribir. Esta representación, de igual manera que en la vía fonológica, sería depositada en una memoria operativa para poder realizar los movimientos necesarios para trazar los signos gráficos.

La relación funcional entre ambas rutas no ha sido claramente determinada (Tainturier y Rapp, 2001), sin embargo se supone que trabajan simultáneamente, aunque ante circunstancias como la escritura de palabras de un idioma diferente (que no se ajustan a las reglas de conversión fonema a grafema) la vía ortográfica juega un papel mucho más activo sujeto, claro está, al nivel de desarrollo de esta ruta y al tipo de tarea, porque, por ejemplo, en la escritura de una frase se utiliza más, al parecer, la vía fonológica (Cuetos, 1998).

Los procesos integrantes del modelo (Cuetos, 2000) son:

Sistema semántico. Aquí se almacenan los conceptos o significados de las palabras; es compartido por el habla y la escritura y constituye el primer momento del proceso para hablar o escribir, porque cuando necesitamos expresar una idea, iniciamos por comprender el significado.

Léxico fonológico. Es un almacén donde se albergan las representaciones de la estructura fonológica de las palabras, a cada una corresponde una representación a partir del lenguaje oral y su nivel de activación depende de la frecuencia de uso.

Léxico ortográfico. Consiste en otro almacén donde se guardan las representaciones de las formas ortográficas de las palabras. Igual que en el léxico

fonológico, se cree que a cada palabra corresponde una representación y su umbral de activación depende de la frecuencia de uso.

Mecanismo de conversión fonema a grafema. Es el procedimiento a través del que un grafema es asignado a un sonido siguiendo las reglas de conversión fonema a grafema.

Almacén de pronunciación. Es una memoria a corto plazo donde se almacenan los fonemas de las palabras a pronunciar en tanto se ejecutan las operaciones para convertir las formas fonológicas en sonidos.

Almacén grafémico. Consiste en un sistema de memoria a corto plazo, en él se almacena temporalmente la estructura gráfica de las palabras a escribir (Moreno, et al., 2008).

Procesos motores. El proceso arriba descrito clarifica la estructura ortográfica de las palabras pero no los movimientos necesarios para representarlas de manera impresa. Por lo tanto, a raíz del almacén grafémico, se activan los denominados procesos periféricos en base a las operaciones descritas en seguida:

1. Selección de alógrafos. La primer operación consiste en elegir el tipo de letra a utilizarse. Como la escritura habitual alterna mayúsculas y minúsculas de acuerdo a ciertas convenciones, constantemente se requiere decidir cuál letra concreta (de las diferentes versiones) va a emplearse. Estas formas distintas que puede adoptar una misma letra se llaman alógrafos y la zona de memoria que los aloja es el *almacén alográfico a largo plazo* (Moreno et al., 2008).
2. Recuperación de los patrones motores. En seguida, el alógrafo debe traducirse en movimientos musculares para trazar las representaciones gráficas. Entonces se recupera el patrón motor correspondiente al alógrafo previsto desde otra zona de la memoria llamado *almacén de patrones motores gráficos*. En ellos están almacenados la dirección, secuencia y tamaño relativo de los trazos en función de la superficie donde vaya a escribirse. Los componentes neuromusculares responsables de la ejecución de este patrón motor serán diferentes dependiendo del tipo de escritura: en papel, en ordenador, sobre una pizarra, etc. El alógrafo que percibimos en una determinada superficie como producto de una ejecución concreta se llama *grafo*.

Cuando se requiere deletrear una palabra, es necesario buscar en el almacén del nombre de las letras de cada grafema integrante de la palabra. Los nombres, una vez recuperados, se depositan en un almacén temporal a partir del que se activan los movimientos musculares para articular los grafemas en base a los patrones motores del habla.

Si queremos escribir una palabra, en cambio, es necesario recuperar del almacén de alógrafos aquellos que correspondan a la palabra, luego se guardan en un almacén temporal hasta localizar los patrones motores específicos para escribir en un formato o superficie determinada.

Hasta esta parte se ha abordado el proceso seguido por la *escritura productiva*. Ahora veremos cuál es el proceso de las llamadas *escrituras reproductivas* como la copia o el dictado. Para llevar a cabo estas formas de escritura no se ponen en juego procesos psicológicos tan complejos como los de la escritura productiva; en este caso sólo participan los procesos motores y léxicos (Moreno et al., 2008).

Procesos que intervienen en el dictado. Escribir en base al dictado consiste en transformar ciertos sonidos (pronunciados por otra persona) en signos gráficos. Las palabras escritas al dictado pueden seguir dos rutas:

Ruta visual. Con frecuencia, esta es la vía más utilizada. Los procesos intervinientes son:

1. Analizar acústicamente los sonidos para determinar con cuáles fonemas está constituida la palabra.
2. Recuperar las palabras representadas en el léxico auditivo; ahí se activa la palabra que mejor se ajusta a estos sonidos. Por lo tanto, en esta fase ya se ha reconocido la palabra en cuestión sin aún haberse activado su significado.
3. Identificar el significado en el sistema semántico.
4. Activar la forma ortográfica contenida en el léxico ortográfico.
5. Depositar esta forma ortográfica en el almacén grafémico.
6. Activar los procesos motores alógrafos y patrones.

Esta ruta es indispensable para escribir las palabras que no se adecuan a las reglas de conversión fonema a grafema.

Ruta fonológica. Las palabras que no hemos escuchado constantemente o pseudopalabras, podemos escribirlas bajo la vía fonológica aún sin tener una representación ortográfica de ellas; no cabría la participación del sistema semántico ni del almacén léxico porque al no haberla escuchado, no habría un significado almacenado para esta palabra ni estaría guardada su representación ortográfica. Los procesos intervinientes en este caso son:

1. Analizar de forma acústica el sonido.
2. Recuperar la pronunciación de los sonidos.
3. A partir del almacén de pronunciación producir los fonemas si fuera necesario repetir los mensajes escuchados; si queremos escribirlos, el responsable de transformar cada sonido en la letra adecuada es el mecanismo de conversión fonema a grafema (Moreno et al., 2008). Las letras, se almacenan en el almacén grafémico preparándose para ser escritas.

Al usar esta vía, aunque las palabras escritas se adecuan correctamente a los sonidos, surgen las faltas de ortografía al sustituir un grafema por otro que equivale al mismo fonema, que se pronuncia igual, por ejemplo: “y” por “ll”, “j” por “g”, “b” por “v”. Además de las dos vías anteriores, se vislumbra la posibilidad de una tercera cuando se trata de una tarea de dictado. Esta vía ha sido observada en personas con afasia; el proceso es el siguiente:

1. Analizar de forma acústica los estímulos sonoros.
2. Extraer la información del léxico auditivo.
3. En lugar de recuperar los datos semánticos, tiene lugar la activación de las representaciones contenidas en el almacén o léxico fonológico.
4. Esta representación fonológica activaría el léxico ortográfico y la información proveniente se depositaría temporalmente en el almacén grafémico (Moreno et al., 2008).

Procesos que intervienen en la copia. Otra forma de escritura reproductiva es la copia. La copia es la escritura de pseudopalabras o palabras a partir de modelos previamente escritos en una página o superficie que los contenga y que quien escribe debe observar. Esta forma de escritura sigue, básicamente, dos actividades; inicialmente la lectura de la palabra y después la escritura.

Ruta visual. Cuando comprendemos lo que copiamos se usarán operaciones del proceso de lectura y luego operaciones del proceso de escritura a través de este procedimiento:

1. Analizar visualmente el estímulo e identificar sus letras.
2. Buscar esta secuencia de letras en el léxico visual.
3. Recuperar el significado en el sistema semántico.
4. Activar el léxico ortográfico.
5. Almacenar temporalmente la representación ortográfica recuperada en el almacén grafémico.

Ruta fonológica. Cuando las personas recién aprenden a leer y escribir, se utiliza esta vía:

1. Analizar e identificar las letras.
2. Convertir los fonemas en grafemas.
3. Convertir los grafemas en fonemas.
4. El producto de estas conversiones se deposita en el almacén grafémico.

Los dos primeros procesos son parte de la lectura y los dos últimos de la escritura. Cuando la correspondencia entre fonema y grafema es biunívoca, no da lugar a faltas de ortografía.

La copia como dibujo. Esta alternativa no amerita la mediación de procesos lingüísticos porque se vincula directamente el análisis visual con el almacén grafémico. Esta vía implica únicamente la reproducción de signos como si se tratara de la elaboración de un dibujo y no es aceptada propiamente como escritura (Moreno et al., 2008). La postura clásica que explica a la escritura como transcripción del lenguaje oral y reproducción de signos (descrita en los números 1 de las anteriores concepciones) hace énfasis especialmente en los llamados microprocesos y define a la escritura como una actividad voluntaria que precisa de un aprendizaje específico para llegar a automatizarse y expresar libremente el pensamiento, como actividad psíquica simbólica permite crear un mundo interior simbólico-comunicativo. Según (Lebrero y Lebrero, 1998), esta actividad pende de cierta maduración perceptiva-motora, de un desarrollo psicolingüístico y de una específica manipulación instrumental. En opinión de estas autoras, aprender a escribir, consiste también en organizar movimientos para reproducir grafías; dominar estos movimientos no

solamente implica controlar los dedos, brazos, manos, sino todo el cuerpo de modo global. El control corporal de los movimientos se comienza a ejercitar en la parte superior y en la parte más cercana del eje central para posteriormente manifestarse en las regiones inferiores y extremidades distales (leyes psicofisiológicas del crecimiento: céfalo-caudal y próximo-distal, respectivamente). Sin embargo, existe otra función orientada directamente a elaborar los reflejos grafomotores que posibilitan sujetar el instrumento, dominar el pulso y graduar la presión de aquél sobre el papel, esto es la prensión. Esto nos permite accionar los músculos flexores -útiles para sujetar- y los extensores -útiles para dejar- (Lebrero y Lebrero, 1998).

Aprender a escribir, de acuerdo a la visión clásica depende de:

- ➔ La evolución motriz
- ➔ Las estructuras espacio-temporales
- ➔ La dominancia lateral

Evolución motriz. A partir de lo anterior, las autoras nos invitan a observar el desarrollo de funciones específicas de acuerdo a las leyes psicofisiológicas del crecimiento reflejadas en las etapas descritas por Arnold Gesell:

ETAPA	REFLEJO GRAFOMOTOR	EDAD
1	Localización visual del objeto	16 SEMANAS
2	Acercamiento de la mano al objeto	20 SEMANAS
3	Prensión con la palma de la mano	24 SEMANAS
4	Prensión con las yemas de los dedos	36 SEMANAS
5	Prensión con oposición del pulgar	52 SEMANAS
6	Prensión controlada para poder sujetar y dejar	15 MESES

Cuadro 3: El desarrollo del reflejo grafomotor de acuerdo a las etapas propuestas por Arnold Gessell

El contenido de este cuadro proviene de Fundamentación Teórica y enseñanza de la lectura y escritura (p. 36), por Lebrero, M. P. y Lebrero, M. T., Madrid: UNED. Copyright 1998.

La evolución motriz se vincula estrechamente al desarrollo visual porque éste hace posible la localización del objeto y dirige los movimientos intervinientes en las representaciones gráficas. Mariane Frostig también ha hecho aportes en este sentido y cita los campos de trabajo siguientes para explicar las dimensiones de la percepción/discriminación visual:

- Coordinación óculo manual fina
- Discriminación figura-fondo
- Percepción de la forma constante
- Percepción de las posiciones espaciales
- Percepción de las relaciones espaciales

Desarrollo de estructuras espacio-temporales. El concepto de **espacio** se desarrolla gradualmente desde que los niños comienzan a desplazarse hasta la manipulación de los objetos. A partir de entonces hay un largo camino para llegar a orientarse y organizarse para ser capaz de representar el mundo mediante imágenes mentales, el dibujo y el trazado de formas (Lebrero, 1998). El concepto **tiempo** es un factor imprescindible en los movimientos relativos a la escritura; permite anticipar, interrumpir, frenar o repetir el movimiento. La noción temporal se construye progresivamente en base a las experiencias y la maduración. Dentro de las nociones temporales se incluye el ritmo; éste es el orden en el movimiento. Un ritmo de palabras es la escritura.

Dominancia lateral. Finalmente, es importante considerar la **dominancia lateral**; ésta se adquiere conforme se domina el propio cuerpo y el espacio. La preferencia por una mano o por la otra depende del predominio cerebral. El éxito en el proceso escritor se relaciona con el desarrollo del proceso de lateralización, la fijación de la predominancia lateral y el descubrimiento del eje corporal y de simetría de los objetos (Lebrero y Lebrero, 1998). Todos estos aspectos son de suma importancia porque permiten comprender el texto; además, quien escribe debe tener presentes las características del lector o lectora al elaborar el esquema de trabajo de su composición (Salvador y Gutiérrez, 2005).

1.5 Modelos de procesamiento de la lengua escrita

A partir de la Psicolingüística, se ha descubierto que la lectura desde la percepción de los signos gráficos hasta la comprensión, implica una serie de procesos cognitivos organizados jerárquicamente y que implican diferentes niveles de procesamiento de la información. Sin embargo, habría que dilucidar si tales niveles de procesamiento

desempeñan una función específica, de forma que uno analizaría los estímulos visuales, otro reconocería las palabras, otro más realizaría un análisis sintáctico para dar la pauta al analizador semántico y posteriormente se añadiría la información pragmática o extralingüística. Otra pregunta al respecto, se refiere a cómo funcionan los módulos, es decir a cómo intercambian la información. Una hipótesis es que trabajan de manera secuencial o serial y otra, que lo hagan en paralelo interactuando permanentemente.

Uno de los debates en este aspecto de la lectura es ¿cuál de las dimensiones es más importante: la comprensión o la descodificación? Al respecto, existen dos posturas:

- a) La descodificación es secundaria en tanto la comprensión es la meta de la lectura.
- b) Leer es descodificar. Se argumenta que esta habilidad posee una transferencia positiva para la comprensión.

Sin embargo, Salvador y Gutiérrez (2005) señalan que este dilema es falso porque leer es comprender, aunque esta habilidad pueda ser analizada en diferentes procesos complementarios, uno de los cuales es la descodificación. La velocidad en la descodificación, llamada también fluidez, tiene ciertas ventajas: 1) Facilita la comprensión; 2) Reduce las exigencias de la memoria a corto plazo.

Atendiendo a las anteriores investigaciones y a los resultados de muchas otras, Lebrero (1998) cita las siguientes frases: “Para leer es necesario dominar las habilidades de descodificación y aprender las distintas estrategias que conducen a la comprensión” (Solé, 1992:24). “La descodificación de una palabra escrita que se ve por primera vez requiere un conocimiento de las reglas de correspondencia grafema-fonema para que el lector esté seguro de que ha descodificado correctamente” (Gordon, 1991:222). “El acceso a los códigos convencionales es un largo proceso en el que las posibilidades evolutivas del niño y la intervención pedagógica del educador han de estar en relación para un tratamiento educativo adecuado” (MEC, 1992:36).

Para explicar el procesamiento de la información, el proceso de lectura, ha sido conceptualizado desde diferentes modelos. Todos ellos coinciden en que este proceso integra ciertos componentes: identificación de letras, asociación de letras con sonidos, identificación de palabras, estructura gramatical, asignación de un significado a oraciones y palabras, uso de los conocimientos previos, asociación entre las oraciones del texto, elaboración de inferencias basadas en el contexto y en los esquemas cognitivos de quien lee.

- ☞ **Modelos ascendentes.** El modelo de Gough (1972) propone que después de la fijación ocular, las letras son asociadas a los fonemas dando lugar a la llamada representación fonética del estímulo visual que se transfiere a la *memoria léxica* para buscar y reconocer las palabras y colocar el producto generado en la *memoria operativa*. Las palabras contenidas en la memoria operativa son procesadas con ayuda del conocimiento semántico y sintáctico y el resultado de este nuevo procesamiento se almacena en la *memoria semántica*.
- ☞ **Modelos descendentes.** Dentro de ellos, destacan por ejemplo, el modelo de Goodman (1967, 1971). Él sostiene que quien lee explora en las claves de los sistemas grafo-fonológico, semántico y sintáctico para encontrar el significado, relacionando sus conocimientos y experiencias. De acuerdo a este autor, esto implica un intento por minimizar el esfuerzo y potenciar el significado a través de: reconocer que el material es un texto escrito, predecir el significado de la información obtenida sensorialmente y corregir mediante nuevas lecturas cuando se detectan contradicciones.
- ☞ **Modelos interactivos.** De acuerdo a estos modelos, la percepción es esencialmente un proceso interactivo, es decir, el procesamiento orientado conceptualmente *de arriba abajo* trabaja al mismo tiempo y conjuntamente con el procesamiento de *abajo a arriba*. De esta manera, se supone que la información del estímulo opera simultáneamente con el conocimiento sobre las palabras para completar la identificación. Por tanto, estos modelos proponen una acción simultánea en paralelo, donde participan diversas fuentes para construir el significado. El procesamiento en este caso no es serial, porque los niveles inferiores y superiores se activan y operan al mismo tiempo (Vieiro et al., 1997).

Desde el enfoque del procesamiento de la información, la comprensión del lenguaje hablado y escrito tiene lugar en varios subprocesos encargados de una función específica, su funcionamiento caracteriza al proceso lector como a continuación se describe:

- * **Dinámico y activo.** Durante la lectura es aplicado un conjunto de estrategias en los distintos niveles de procesamiento hasta llegar a la representación mental del significado.

- * En paralelo. El procesamiento de la información y la comprensión convergen, es decir, se generan simultáneamente.
- * Prioridad por la búsqueda del significado. La información reciente es integrada con la ya disponible para interpretarla tan pronto como sea posible.

Si nos preguntamos ¿cómo se relacionan estos procesos? Just y Carpenter (1987) propusieron que todos los procesos colocan sus productos parciales y finales en la memoria operativa, un espacio común compartido por los procesos durante su trabajo.

La automatización de los procesos intervinientes es de suma importancia porque de ella depende que “sobren” recursos cognitivos para la elaboración de representaciones semánticas más precisas y para que los procesos puedan funcionar en paralelo; la práctica lectora permite esta automatización y, por tanto, es fundamental para nutrir la comprensión (Vieiro et al. 1997).

A raíz de estas cuestiones, se han elaborado dos perspectivas sobre el procesamiento del lenguaje escrito.

A) Concepción modular

Consiste en que los procesos cognitivos operan como módulos interdependientes y autónomos, esto es, pueden tener acceso solamente a cierta información y no están influidos por el ejercicio de otros módulos (Fodor, 1983). Según esta perspectiva, un módulo es un mecanismo especializado y autónomo. Las características de esta forma de procesamiento son: especificidad, encapsulamiento de información, rapidez y obligatoriedad. La especificidad consiste en que cada módulo se aboca a determinado ámbito. Un módulo semántico asigna categorías semánticas a cada palabra en la oración pero no se responsabiliza del procesamiento pragmático ni de la percepción visual del texto.

El encapsulamiento informativo se refiere a que cada módulo realiza las operaciones que le están asignadas sin ser influenciado por otros. El tránsito de la información tiene lugar de abajo-arriba desde el nivel de análisis visual hasta el de integración semántica.

La obligatoriedad y rapidez se generan a partir de las anteriores. Los módulos desempeñan su papel obligatoriamente sin injerencia volitiva; la especificidad de sus funciones les permiten actuar con rapidez una vez recibida la información.

B) La concepción interactiva

Los partidarios de esta perspectiva coinciden con la anterior en que existen módulos o niveles de procesamiento, sin embargo disiden en la autonomía de su funcionamiento y el flujo de la información de abajo-arriba. La clave en esta concepción consiste en la interacción y la influencia recíproca entre los diferentes módulos, así, en cualquier momento del proceso a través de la retroalimentación los procesos superiores alimentan a los inferiores; la información puede circular hacia todos los módulos porque están interconectados.

Una de las evidencias más reconocidas en el soporte de esta concepción, se refiere a la existencia de sucesos contextuales en la comprensión. De ahí que las palabras conocidas se puedan leer más rápido que las nuevas o las pseudopalabras, porque el procesador léxico filtra información al procesador fonológico. También sucede cuando las letras están distorsionadas y aún así pueden leerse mediante el contexto de la frase o palabra en que se insertan. Las claves textuales (el título por ejemplo) ofrecen una información sumamente valiosa en la activación de los esquemas de conocimiento y propician la interacción entre los módulos (Moreno, et al., 2008).

La persona que lee o escribe

Para poder leer y escribir, quien lee o escribe necesita desarrollar ciertos conocimientos y habilidades y saber usar algunas estrategias.

- ❶ Conocimientos previos: sobre el mundo, el tema del texto, la estructura del texto, el concepto de lectura (¿qué es leer?) y la estructura de la lengua (código).
- ❷ Dominio de la lengua en diferentes niveles de procesamiento lingüístico: léxico, fonológico, sintáctico, semántico y pragmático.
- ❸ Metacognición: consciencia de la estructura de la lengua, de los objetivos de la lectura y del proceso.
- ❹ Discriminación y percepción visual y auditiva de los signos lingüísticos o significantes.
- ❺ Estrategias cognitivas y capacidades: inferencia, anticipación, formulación y comprobación de hipótesis, memoria a corto y largo plazo (Salvador y Gutiérrez, 2005).

El orden seguido por el desarrollo de estos procesos no es lineal; de un proceso se puede regresar a uno anterior y volver, nuevamente, al proceso sin concluir. Por otra parte, la persona experta tiene a su disposición una serie de estrategias cognitivas. Las personas eficientes para leer y escribir pueden regular sus estrategias porque poseen un conocimiento consciente de ellas (metacognición).

Sin embargo el éxito al leer o escribir depende de otras dimensiones personales. Por ejemplo, desde el ámbito cognitivo se incluyen procesos como: atención, memoria, percepción. En el aspecto afectivo intervienen la actitud y la persistencia (Salvador y Gutiérrez, 2005). Al usar la lengua escrita participan los procesos denominados “ejecutivos”, sin embargo quien lee o escribe debe hacer uso de otros procesos o capacidades básicas relacionados con todas las actividades humanas: la percepción (auditiva y visual), la atención y la memoria. La memoria a largo plazo se considera un almacén de conocimientos que la persona recupera en el proceso de escritura y de lectura. Los conocimientos se refieren a tres categorías:

1. Contenidos temáticos
2. Esquemas Textuales
3. Posibles destinatarios del mensaje

Las *habilidades neurológicas* se incorporan en estas capacidades básicas, por ejemplo: motricidad fina, integración viso-motora, procesamiento visual de las palabras escritas, etc. Aunque estas habilidades son fundamentales en la lectura y escritura convencionales, no explican el aprendizaje de la lengua escrita ni las dificultades presentadas por los estudiantes en este aprendizaje. No obstante, lo más importante para activar los procesos cognitivos es que la persona decida realizar la actividad en la que intervienen. Por esto, es imprescindible considerar la motivación o la actitud ante la tarea. La actitud personal dificulta o facilita el aprendizaje de la lengua escrita. Sin embargo, como sucede en todos los procesos humanos, tener éxito leyendo o escribiendo, también incrementa la motivación.

Por tanto, de acuerdo a Garton y Pratt (1991), por ejemplo, se ha puesto de manifiesto que la aptitud para aprender a leer y escribir está en función de:

- a) los conocimientos y experiencias previas de las personas
- b) las oportunidades polifacéticas a las que tengan acceso
- c) las condiciones ambientales de lectura en sus familias

Algunas de las oportunidades citadas pueden ser, por ejemplo, frecuentar bibliotecas, que los adultos escriban en presencia de sus hijos e hijas y les den explicaciones sobre el significado y la utilización de la escritura, que las personas se encuentren en un ambiente de aceptación, que tengan la posibilidad de acceder a los libros, de escuchar cuentos y diversas lecturas, teniendo la oportunidad de formular preguntas en relación a ellas, experimentar con la letra impresa y sus dibujos en contextos placenteros y de su interés.

Reuniendo una serie de condiciones como estas, tiende a generarse el deseo de leer y “una relación positiva y significativa con el texto impreso” (Lebrero, 1998:17). Esta propuesta es partidaria de fomentar actividades de este tipo y completarlas con ciertas estrategias de aprendizaje como: observar, categorizar, revisar, integrar información, resolver problemas, asociar. Con ellas -siguiendo la propuesta- se estaría favoreciendo no solamente pensar y hablar, sino además, leer y escribir porque “el lenguaje oral y escrito son un proceso constructivo que responde básicamente a las experiencias significativas” (Lebrero, 1998:17).

De acuerdo a las investigaciones de Lebrero (1998) y equipo, la estimulación temprana y el fomento del descubrimiento personal de los aprendizajes, es posible y conveniente abordar la lecto-escritura en el segundo ciclo de la Educación Infantil, respetando los diversos ritmos de aprendizaje.

Hasta ahora hemos revisado los procesos implicados en la lectura y la escritura. Sin embargo, en virtud de que en este trabajo se incluyen personas con Discapacidad Intelectual (DI) como parte de la muestra, antes de abordar los modelos teóricos propuestos para la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura, se revisará en los apartados siguientes parte del desarrollo cognitivo y características de esta población. Asimismo, en el capítulo III se recoge también información sobre la enseñanza y aprendizaje de las disciplinas instrumentales en relación a personas con esta discapacidad.

1.6 El desarrollo cognitivo de las personas con Discapacidad Intelectual

En gran medida, la intervención sobre el desarrollo cognitivo de quienes presentan DI tiene cada vez mayores alcances debido a las nuevas concepciones emergentes desde hace más de dos décadas en función de esta discapacidad. Merece la pena, desde luego, acercarse un poco a la historia para observar de cerca cómo ha sido este proceso.

☼ Hacia una nueva definición de la Discapacidad Intelectual.

La Asociación Americana para el Retraso Mental (AAMR), que usa el término retraso mental en lugar de DI, en 1992, propuso la definición siguiente:

Retraso mental significa en sí mismo una limitación sustancial en el funcionamiento real del sujeto al que se refiere. Se caracteriza por una disminución significativa del funcionamiento intelectual con limitaciones adaptativas en dos o más de las siguientes áreas: comunicación, cuidado de sí mismo, vida diaria, habilidades sociales, participación en la comunidad, autocontrol, salud y seguridad, uso funcional de conocimientos académicos, tiempo libre y trabajo. El retraso mental debe haberse manifestado antes de los 18 años (Gómez-Palacio, 2002:43).

Esta definición se considera actualmente como la más innovadora y útil tanto en la práctica profesional como en la atención a las personas con dificultades. De acuerdo a las opiniones de quienes han analizado la nueva definición, argumentan que en esta propuesta el retraso mental no constituye un rasgo absoluto de los sujetos sino el resultado de la relación entre el funcionamiento intelectual limitado de las personas y el ambiente en el cual interactúan, por tanto, la intención de la definición no estriba en clasificarlas, sino en evaluarlas multidimensionalmente y, a partir de ello, definir el tipo de intervención y apoyos que resulten pertinentes. En este sentido, en esta definición, se enfatiza la importancia de determinar la intensidad de los apoyos y servicios necesarios.

En relación a lo anterior, algunas de las consideraciones en torno a la nueva definición de la AAMR son:

1. Una evaluación tanto intelectual como adaptativa debe contemplar la diversidad cultural y lingüística además de los aspectos comunicativos y conductuales.
2. La existencia de dificultades o limitaciones en contextos determinados, debe constatarse con el desempeño de personas sin dificultad en ellos con semejante edad y condición social para, en caso de detectar una limitación, determinar la intensidad de los apoyos que la persona necesita.
3. A la par de las limitaciones adaptativas específicas, coexisten una serie de habilidades en otras áreas.

4. Los apoyos ofrecidos deben extenderse a lo largo de un período suficientemente prolongado como para posibilitar la conservación y desarrollo de los cambios logrados.

Los apoyos se clasifican de acuerdo a su intensidad en las categorías citadas a continuación:

Intermitente. En este caso, el apoyo se caracteriza por ofrecerse “cuando sea necesario”, esto es, en casos de transición o de crisis, por lo cual, adquiere el carácter de episódico y puede ser de alta o baja intensidad.

Limitado. Este es un apoyo intensivo que, aunque es limitado, no es intermitente, puede implicar reducidos costos y empleo de profesionales.

Extenso. Consiste en un apoyo intensivo no limitado, aplicado a varios entornos.

Generalizado. Es un apoyo caracterizado por su alta intensidad y constancia en un conjunto de entornos, con posibilidad de extenderse a lo largo de toda la vida del individuo. Genera mayores costos e intervención en relación al resto de apoyos.

La definición de retraso mental propuesta por la AAMR en 1992, evita usar exclusivamente el cociente intelectual para diagnosticar a los individuos y determinar el tipo de necesidades presentadas por ellos. Debido a esto, propone cuatro dimensiones útiles en la evaluación del retraso mental:

- 1) Funcionamiento intelectual y habilidades adaptativas
- 2) Consideraciones psicológicas y emocionales
- 3) Consideraciones físicas, de salud y etiológicas
- 4) Consideraciones ambientales

- 1) Respecto a esta dimensión, se considera que para definir el funcionamiento intelectual y habilidades adaptativas de una persona, es necesario valorarla no solamente en términos de CI, el cual debe ser inferior a 70, sino debe contemplarse además sus habilidades adaptativas en diferentes contextos en base a los problemas que pueda presentar en las siguientes áreas:

- a) Comunicación, es decir, la capacidad para interpretar y transmitir información mediante sistemas de símbolos, llámese escritura, comprensión de señas, manejo de la lengua hablada y en general, cualquier tipo de comunicación verbal y no verbal.

- b) Cuidado personal. Capacidad para atender el aseo personal, higiene, vestido, apariencia física y comida.
 - c) Vida en el hogar. Es decir, la capacidad de contribuir en tareas de limpieza, seguridad, preparación de comidas u otras actividades propias de la conservación de un hogar.
 - d) Habilidades sociales. Comprenden la capacidad para hacer amistades y mantenerlas, controlar impulsos, respetar normas, observar un comportamiento social adecuado y en general, establecer interacciones sociales sin dificultades.
 - e) Participación en la comunidad. Hacer uso adecuado de los recursos de la comunidad como transporte, iglesias, escuelas, bibliotecas, áreas de recreación, etc.
 - f) Conducta personal. Consiste en la capacidad para decidir sobre la solución de pequeños problemas tanto domésticos como personales, pedir y ofrecer ayuda cuando sea necesario, elegir juegos, amistades, ropa y respetar compromisos.
 - g) Salud y seguridad. Capacidad para prevenir accidentes, precaverse de la lluvia, el frío o el calor; identificar síntomas de enfermedades, etc.
 - h) Habilidades académicas funcionales. Este aspecto se relaciona con habilidades cognitivas como manejar adecuadamente operaciones de compra-venta, operaciones aritméticas formales, saber leer y escribir, etc.
 - i) Ocio y tiempo libre. Saber usar el tiempo libre en diversas actividades incluyendo las recreativas, planear el tiempo durante el fin de semana, el tiempo libre o las vacaciones, saber cómo usar los ahorros, etc.
 - j) Trabajo. Consiste en la capacidad para mantener un trabajo adecuado a las capacidades y relacionado con sus conocimientos y habilidades.
- 2) Las personas con retraso mental presentan rasgos especiales de conducta, mismos que han de considerarse durante el proceso de diagnóstico y, posteriormente, en el diseño de la intervención en función a apoyos. Algunas características conductuales de quienes presentan deficiencia mental, según el System of Multicultural Pluralistic Assessment (SOMPA) son las citadas a continuación:
- Cambios de humor inesperados e inexplicables
 - Negativas o berrinches sin explicación

- Agresividad sin motivo aparente
- Se escapa o desaparece sin avisar
- No acepta perder el juego
- Tiene miedo o temores no justificados a ciertas cosas
- Se expone a peligros sin medir las consecuencias
- Se ofende cuando se burlan o se ríen de él (no acepta bromas)
- No acepta que le llamen la atención
- Toma cosas que no le pertenecen
- Miente o inventa cosas inverosímiles
- Pasa mucho tiempo sin hacer nada
- Destruye sus cosas o las de otros
- Desordenado y desaliñado
- Rutinas fijas y no acepta cambiarlas
- Tics o manías
- Rechaza el baño, cambiarse de ropa o arreglarse para ir a algún lugar
- No tiene amigos, no acepta invitaciones, no invita a nadie a su casa.

3) Respecto de las consideraciones físicas, de salud y etiológicas, generalmente las personas con esta discapacidad no padecen de anomalías físicas, salvo cuando la condición de discapacidad se acompaña de deficiencias ajenas a ésta o bien, cuando es el resultado de algún síndrome o enfermedad degenerativa. En relación a este aspecto, es necesario enfatizar que en algunos casos, se presentan dificultades para informar sobre los síntomas propios o para reconocerlos y acceder a exámenes médicos. Es menester que quien realice el diagnóstico investigue las causas del retraso mental de la persona.

4) Las condiciones ambientales constituyen una variable fundamental en la atención a esta población; un ambiente adecuado favorece emocional y físicamente, procurando bienestar, seguridad, oportunidad, estabilidad y estimulación cognitiva.

Esta propuesta se conservó en los años siguientes aunque, en 2002, se agrega una nueva dimensión llamada *Participación, Interacciones y Redes Sociales*. Asimismo, más tarde, en 2010 la AARM cambia su nombre a Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) ampliando su alcance a personas con otras discapacidades y sustituyendo el término *retraso mental* por *discapacidad intelectual*.

Exclusivamente con fines de trabajo práctico, se contemplan niveles de funcionamiento para integrar una evaluación diagnóstica individual:

- Retrasos mentales leves (RML), equivale a, nivel de funcionamiento 1
- Retrasos mentales moderados (RMM), equivale a, nivel de funcionamiento 2
- Retrasos mentales severos (RMS), equivale a, nivel de funcionamiento 3
- Retrasos mentales profundos (RMP), equivale a, nivel de funcionamiento 4

En el caso de este estudio, se describirá a la población con un nivel de funcionamiento 1 o, en términos de la AAMR, personas con Retraso Mental Leve (RML) debido a que la muestra participante con esta discapacidad corresponde a este nivel. También recordemos que se usará la frase *discapacidad intelectual leve* (en esta tesis abreviada simplemente como DI) en lugar de *retraso mental leve*, por ser parte de la terminología empleada en el campo de la Educación Especial actualmente.

Causas de la discapacidad intelectual leve

Se ha observado que del 75 a 85% de la población con esta discapacidad, las causas no se conocen, aunque es bien sabido que una gran parte de estos casos provienen de hogares con problemas familiares, donde posiblemente la madre presentó problemas de maltrato o alcoholismo durante el embarazo, o bien, ostentan un bajo nivel cultural. En cambio, los casos de retraso mental severo o profundo se acompañan de alteraciones orgánicas como las siguientes:

1. Infecciones, incompatibilidad en RH, intoxicaciones, drogas, rubéola o sífilis.
2. Traumas físicos al nacer, anoxia, etc.
3. Problemas metabólicos: hipoglucemia, fenilcetonuria etc.
4. Microcefalia, hidrocefalia, alcoholismo, tumores, premadurez
5. Anormalidades cromosómicas: síndrome de Down, síndrome de Klinefelter, X frágil, síndrome de Williams, etc.
6. Una amplia variedad de otros factores.

O bien, esta discapacidad puede derivarse de daños sufridos en la primera infancia:

1. Meningitis o encefalitis, fiebre muy alta, epilepsia
2. Accidentes, traumatismos.
3. Enfermedad de Rett y síndromes degenerativos.
4. Intoxicaciones con plomo, mercurio.

De hecho, las causas consideradas hasta el momento, suman por lo menos 250. Sin embargo, en la actualidad existen una serie de alternativas preventivas, una de ellas consiste en realizar exámenes de sangre al momento de nacer para constatar la existencia de fenilcetonuria y en tales casos iniciar un tratamiento basado en la eliminación de algunos alimentos.

Por otra parte, los efectos de la hidrocefalia pueden controlarse siempre y cuando se detecte a través de la ecografía, es decir, antes del nacimiento, para intervenir de forma inmediata después del alumbramiento, posibilitando al producto drenar el exceso de líquido cefalorraquídeo y evitar el crecimiento anómalo del cráneo, si no es presionado por esta anomalía el cerebro puede funcionar normalmente.

Entre más amplio sea el conocimiento sobre las causas de esta discapacidad, mayores serán nuestras posibilidades de prevenirla. Por otra parte, algunas otras medidas de prevención consisten en promover la vacunación de las madres de familia contra la rubéola o enfermedades de impacto en el producto. Asimismo, intentar evitar la ingesta de productos tóxicos y bebidas alcohólicas y procurar, por el contrario, el consumo de alimentos nutritivos útiles para el adecuado desarrollo del niño en proceso de gestación. Además, es importante que durante el parto, la madre reciba atención de personal capacitado para evitar complicaciones que impliquen uso de fórceps o falta de oxigenación (AAMR, 1992).

⊗ Dificultades comunes de las personas con DI

a) Problemas en el área cognitiva

Una de las características más notables del retraso mental es la presencia de dificultades en el área cognitiva; para integrar un diagnóstico adecuado, es necesario basarse no solamente en los datos cuantitativos de las pruebas psicométricas, sino es importante usar todo un conjunto de instrumentos y evitar tanto como sea posible diagnósticos inapropiados (Molina, 1999).

Para intervenir en casos de discapacidad intelectual (DI) es necesario asumir actitudes que favorezcan el origen de expectativas positivas y acciones proactivas para facilitar su adaptación a la vida. Fundamentalmente, es conveniente ampliar las expectativas y procurar encontrar estrategias orientadas hacia la optimización de los aprendizajes, procurando su duración y transferencia nuevas situaciones (aprendizajes generalizables). Asimismo, el diagnóstico, como se ha dicho, es muy importante, ya que constituye un punto de partida en el cual se basan las expectativas sobre el caso y, si este no se realiza con cuidado, puede limitar las oportunidades de apoyo durante la intervención.

Algunas características a considerar en la definición de estrategias de intervención, son las siguientes:

1. Curva de aprendizaje: Generalmente, las personas con DI presentan dificultades para aprender a un ritmo semejante al de sus compañeros, necesitando más tiempo para aprender.

2. Nivel de aprendizaje: Es difícil que usen conceptos abstractos ubicables en el nivel de operaciones formales, no obstante, esto no limita sus posibilidades de adaptación a la vida adulta.

3. Curva de olvido: En estos casos, la curva de olvido suele ser muy relativa. Cuando algo es interesante difícilmente se olvida, en cambio, datos aislados, presentados de manera desvinculada a un contexto de interés tienden a perderse fácilmente. Por tanto, es fundamental basar la enseñanza en aspectos funcionales, relacionados con la solución de problemas cotidianos.

4. Generalización del aprendizaje: Resulta difícil para esta población transferir una situación a otra nueva, dependiendo del interés y habilidades de cada quien y de las estrategias usadas por el personal docente para facilitar la transferencia.

5. Aprendizaje incidental: Es necesario enseñar a hacer cada cosa en su contexto o en su totalidad, es decir, a practicar lo que se aprende en contextos reales.

6. Adaptación a los tipos de aprendizaje: En general, todas las personas somos capaces de adaptar lo aprendido a situaciones diferentes, sin embargo, es necesario ofrecer a las personas con DI ayudas especiales. Una de ellas consiste en hacer énfasis en el orden de los procesos, insistiendo en su secuencia, es decir, en los pasos o etapas; para ello es conveniente incitar al alumno a recordar cada una de forma paulatina de tal forma que los apoyos para realizar una determinada acción se retiren poco a poco.

b) Problemas en el área comunicativa

Generalmente, el lenguaje suele caracterizarse por un vocabulario escueto y concreto, para cuya valoración deben considerarse variables como la escolaridad de los padres y las oportunidades culturales a las que se ha tenido acceso.

Si no se ha tenido previa experiencia con los materiales presentados en el momento de la evaluación, será sumamente difícil ejecutar las actividades, comenzando por la posible dificultad para comprender las instrucciones. Para evaluar el rendimiento es imprescindible conocer el lenguaje, el comportamiento dentro del medio, la forma de adaptación a las

distintas situaciones, etc. Además, el desarrollo del lenguaje en estos casos es lento, siendo necesario que a una edad temprana se atienda esta área porque, por ejemplo, las distorsiones fonológicas son difíciles de superar cuando se ha construido un patrón inadecuado de pronunciación.

☼ Apoyos educativos y comunitarios

Hemos enfatizado, anteriormente, la importancia del adecuado diagnóstico con fines de intervención. Entre las variables a considerar para la planificación de la intervención, pueden citarse, de acuerdo a Molina (1999): inteligencia por debajo de CI 70, identificación de al menos dos áreas deficitarias y la edad de inicio debe ser antes de los 18 años. Una de las ideas centrales de la definición de la AAMR publicada en 1992, es la mejora del funcionamiento sustancial de la persona al ofrecerle apoyos apropiados. Esta base se sustenta en la intención de superar la concepción estable y permanente de CI en función de las nociones de conducta adaptativa. De esta manera, las dificultades y limitaciones de una persona pueden ser compensadas paulatinamente si el entorno le ofrece oportunidades para hacerlo.

Es necesario que los apoyos promuevan el incremento de independencia, integración a la comunidad, productividad y satisfacción personal. Se trata de procurar a las personas con discapacidad la mejora de su calidad de vida. Asimismo los apoyos se basan en los entornos de la vida cotidiana, porque se vinculan al trabajo, el aprendizaje, socialización y en general, a la interacción con la comunidad. La intención es ayudarles a afrontar los retos implicados en el presente y futuro. De la nueva definición de la AAMR es interesante la definición operacional de los apoyos, teniendo en cuenta categorías como *recursos de apoyo*, es decir, qué personal será el responsable de ellos, cuáles serán los recursos tecnológicos a emplear y cuáles servicios puede aportarse; *funciones de apoyo*: protección, enseñanza, ayuda en el hogar, apoyo conductual, ayuda al empleado, asistencia médica y acceso y utilización de la comunidad; *intensidad de los apoyos*: intermitente, limitado, amplio y generalizado.

Algunos de los resultados deseados derivados de la definición operacional de los apoyos y el análisis en sus cuatro componentes son (AAMR, 2002):

- a. Aumentar el nivel de las capacidades funcionales/habilidades adaptativas.
- b. Promover la consecución de metas relacionadas con el bienestar físico, psicológico o funcional.

Lo anterior implica potenciar las características del ambiente para aumentar la participación, la competencia, el respeto, la elección y la presencia en la comunidad. El eje de esta concepción respecto de la intervención es sustituir concepciones de DI basadas en rasgos deficitarios e introducir nociones sobre la relación existente entre la persona y su entorno. Es por ello que los modelos ecológicos para la investigación en este campo han sido de gran utilidad en el terreno de la práctica profesional fundamentada en recursos e instrumentos de mediación.

De esta manera, el proceso de atención consiste en:

a) El diagnóstico en base a:

1. Funcionamiento intelectual del individuo, aproximadamente de 70-75 o inferior.
2. Existencia de limitaciones significativas asociadas en dos o más áreas de habilidades adaptativas.
3. Edad de aparición inferior a 18 años.

b) Clasificación y descripción, es decir, identificar tanto las capacidades como las limitaciones y los apoyos necesarios, esto implica:

1. Describir las capacidades y limitaciones relacionadas con los aspectos psicológicos/emocionales.
2. Describir el estado de salud física general e indicar la etiología de su condición.
3. Describir el entorno habitual así como el ambiente óptimo que favorecería su crecimiento y desarrollo.

c) Perfil e intensidad de los apoyos necesarios, es decir, identificar los apoyos necesarios en tipo e intensidad de acuerdo a las 4 dimensiones siguientes:

1. Dimensión I: funcionamiento intelectual y habilidades adaptativas.
2. Dimensión II: consideraciones psicológicas y emocionales.
3. Dimensión III: consideraciones físicas/de salud/etiológicas.
4. Dimensión IV: consideraciones ambientales.

Como se observa, esta es una evaluación orientada hacia la planificación de la intervención, con el objetivo de mejorar las condiciones de vida de las personas afectadas. No obstante, resulta evidente que los instrumentos con los cuales se evalúan los constructos innovadores que aparecen en la nueva definición, corresponden cada uno, a diferentes corrientes teóricas, muchas veces incompatibles con las investigaciones actuales. Debido a ello, representa un reto el hecho de integrar el concepto de inteligencia y conducta

adaptativa buscando instrumentos útiles en la evaluación del constructo resultante, lo cual implicaría la reducción de confusiones en torno al uso de términos y medidas de inteligencia.

En base a los esfuerzos por conjuntar las concepciones de multidimensionalidad de la inteligencia y conducta adaptativa, se han creado (Molina, 1999) las frases de: inteligencia práctica o capacidad de las personas para adaptarse exitosamente a los entornos reales en los cuales se desenvuelven, inteligencia conceptual o inteligencia analítica para solucionar problemas abstractos, vinculados con aspectos académicos; e inteligencia social o capacidad para comprender y manejar adecuadamente las situaciones interpersonales.

Asimismo, en relación a la conducta adaptativa, es necesario establecer una estructura multidimensional que abarque: desarrollo motor y físico (habilidades motoras finas y gruesas y destrezas básicas para asearse y alimentarse); habilidades para la vida independiente, tales como vestirse, bañarse, lavar platos y cocinar; habilidades cognitivas y de comunicación/académicas, es decir, aquellas relacionadas con la emisión y recepción de mensajes, escritura, lectura y administración de dinero; y habilidades de competencia social, es decir, establecer relaciones de amistad, interacción con otros, comprensión y razonamiento social y participación social. De esta manera, se vincula el término inteligencia con las habilidades para la vida independiente; la inteligencia conceptual con habilidades cognitivas, académicas y de comunicación y la inteligencia social con las habilidades de competencia social.

El desarrollo cognitivo en la DI

El desarrollo cognitivo de una persona con DI se ha explicado mediante dos teorías diferentes: la teoría evolutiva y la teoría estructural.

1. Teoría evolutiva

Las personas con DI atraviesan por las mismas fases de desarrollo que quienes no presentan discapacidad, pero lo hacen lentamente y alcanzan un nivel de desarrollo menor, por lo tanto se enfatizan los procesos cognitivos y su modificabilidad. Piaget y su defensor Zigler (1969) son los exponentes principales de esta teoría.

2. Teoría de Piaget sobre el desarrollo cognitivo

Como sabemos, Piaget estudió cómo se construye el conocimiento desde el nacimiento hasta la adolescencia. Según su teoría, una persona se implica activa y directamente para poder construir su conocimiento mediante la interacción de sus estructuras mentales con el medio. Para lograrlo se ponen en juego dos funciones. La primera se llama asimilación y mediante ella se incorporan nuevas experiencias a los esquemas previos. La segunda, es la continuación de la primera: la acomodación; a través ella, tiene lugar la modificación de los esquemas para integrar en ellos las experiencias nuevas. Aunque aparezcan descritas como un proceso serial, estas funciones operan simultáneamente para dar lugar a condiciones superiores de equilibrio.

Piaget organizó el proceso de desarrollo cognitivo en cuatro períodos:

1. Sensoriomotor. Se desarrolla desde el nacimiento hasta los 2 años de edad. El funcionamiento cognitivo es práctico y se asocia a la acción y a las sensaciones. Los reflejos progresivamente se transforman hasta convertirse en esquemas de acción, base de la elaboración de conceptos (función simbólica, causalidad, permanencia de objeto, espacio).
2. Preoperacional. Tiene lugar de los 2 a los 7 años, aproximadamente. Se caracteriza por la utilización de símbolos y se divide en dos subetapas: la preconceptual (2 a 4 años); a lo largo de ella se manifiesta la capacidad de representar en el uso del lenguaje, la formación de imágenes mentales y el juego simbólico; y la subetapa del pensamiento intuitivo (4 a 7 años), caracterizada por actos representacionales prelógicos también llamados intuiciones. Este período se distingue básicamente por la irreversibilidad y el egocentrismo.
3. Operaciones concretas. Abarca de los 7 a los 11 años. La operación ocupa en este período el lugar protagónico. Según Piaget, una operación consiste en una serie de acciones interiorizadas y ordenadas en un sistema. Las operaciones de este período son: seriación, clasificación y conservación.
4. Operaciones formales. Tiene lugar entre los 11 y los 12 años en adelante. Es en este período cuando se alcanza la llamada “madurez cognitiva” y se distingue por el pensamiento de tipo abstracto. El grupo INRC agrupa cuatro operaciones diferentes : Identidad (I), Negación (N), Reciprocidad (R) y Correlatividad (C).

Piaget no estudió las diferencias del desarrollo cognitivo entre unas personas y otras. Fue su discípula, Balber Inhelder (1968), quien realizó una investigación usando como muestra 102 niños y niñas con discapacidad leve, 55 con un CI normal pero con dificultades

de aprendizaje y 2 con discapacidad grave. Después de enfrentar a la muestra con las tareas propuestas por Piaget concluyó lo siguiente sobre la población con DI:

- a) Atraviesa los mismos estadios evolutivos que las normales pero su ritmo de desarrollo es más lento.
- b) Muestra “viscosidad” en su desarrollo cognitivo, porque aunque puede responder de acuerdo a estadios superiores, su nivel de funcionamiento general es menos maduro.
- c) No alcanzan el período de operaciones formales, siendo esta una de las características de esta población, sin embargo, se observan niveles de desarrollo diferentes:
 - Las niñas y niños con una DI grave y profunda no pueden desarrollar las nociones de conservación de la sustancia.
 - Quienes presentan DI moderada, desarrollan las nociones de conservación de la sustancia, pero no del peso.
 - Las personas con DI leve reconocen la conservación de la sustancia y del peso, pero no del volumen.

Sin embargo, se sigue insistiendo como observa Ingalls (1982), en la existencia de una serie de diferencias entre una y otra población, por tanto, la teoría piagetiana que las ha señalado, ha sido retomada para agregar elementos más precisos sobre el desarrollo cognitivo evolucionando en un modelo neopiagetiano enfocado en los mecanismos de procesamiento de la información para resolver problemas.

3. Teoría estructural

De acuerdo a esta teoría, las personas con DI se caracterizan principalmente por déficits en la huella de memoria y debido a él la información se pierde más rápidamente. Luria (1963) además observó en esta población, un déficit especial en el uso del lenguaje interno para orientar la conducta y el pensamiento.

Estas dos teorías han sido consideradas complementarias, porque se ha supuesto que ambas posturas responden a distintos aspectos de una teoría más amplia (Hale y Borkowski, 1991). Aunque la teoría piagetiana se ha mantenido como hegemónica hasta nuestros días, actualmente se ofrece la teoría del procesamiento de la información como otra alternativa (González, 2003).

4. Teoría del procesamiento de la información

A mediados de la década de los 50, se incrementa el interés por el estudio de los procesos mentales superiores en detrimento del auge de las teorías conductistas. A partir de entonces surge un nuevo paradigma llamado cognitivo al que se incorpora la teoría del procesamiento de la información que supuso una alternativa a la teoría piagetiana hegemónica hasta ese momento.

Esta nueva teoría, haciendo una analogía en base al ordenador, relaciona a la mente humana con un ordenador como medio del flujo de información (González, 2003). De acuerdo a la perspectiva del procesamiento de la información, el desarrollo cognitivo consiste en un conjunto de cambios asociados a la edad, que tienen lugar en dos niveles distintos: cerebro y sistema nervioso central (hardware) y procesos cognitivos como memoria, percepción, estrategias de solución de problemas, atención (software). El desarrollo cognitivo es gradual y cuantitativo, sin embargo, este modelo de almacén no explica cómo se modifica el pensamiento, de ahí que varios otros modelos hayan tomado como referencia la teoría de Piaget, recuperándola en un marco del procesamiento de la información (Fisher y Pipp, 1984).

Uno de estos modelos evolutivos del procesamiento de la información es el de Robbie Case (1992, 1997). De acuerdo a esta perspectiva, el desarrollo cognitivo consiste en un aumento de la capacidad para procesar la información, resultante del uso de estrategias eficaces. Conforme la edad avanza, aumenta el denominado *espacio mental*, similar a la memoria de trabajo.

1.7 Modelos teóricos sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura

1.7.1. Aprendizaje de la lectura

Introducción. Acerca del aprendizaje de la lectura se han creado una serie de modelos. La mayor parte de ellos se cimentan en cierta secuencia de etapas: en un primer estadio, se reconocen las palabras escritas de manera logográfica sin mediación fonológica; posteriormente, a lo largo de la etapa alfabética desarrollan estrategias de decodificación fonológica; finalmente, durante la etapa o estadio ortográfico, desarrollan estrategias para reconocer directamente las palabras mediante su representación ortográfica.

A partir de la década de los 80, la mayor parte de los estudios al respecto analizaron el papel de factores psicolingüísticos en el aprendizaje inicial de la lectura. Uno de los términos usados en estos trabajos es *conciencia lingüística*, concepto elucidado por Mattingly (1972) en referencia al nivel de conocimiento consciente en relación a los componentes fonológicos, morfosintácticos y semánticos del lenguaje. En relación a la conciencia lingüística, el aspecto más ampliamente estudiado fue la conciencia fonológica, abordada en su desarrollo evolutivo y su impacto en el éxito lector. Una de las definiciones de este concepto es “habilidad para reconocer y aislar los fonemas que integran una palabra, bien sea de forma oral o escrita. La conciencia fonológica implica los siguientes componentes: aislamiento de fonemas, reconocimiento de fonemas, reconocimiento de fonemas desaparecidos, reconocimiento de rimas” (Ehri, 2004: 156. Citado en Molina, 2008: 120). Sin embargo, Molina advierte la necesidad de tomar precauciones al transferir los resultados de estas investigaciones a nuestra lengua, debido a que la mayoría de ellas fueron realizadas en contextos de habla inglesa.

1.7.1.1. Modelo Computacional de aprendizaje de la Lectura

En torno al aprendizaje de la lectura, Molina (2008), propone un *modelo computacional* y compara este aprendizaje a una situación típica de resolución de problemas. El proceso seguido por este modelo incluye input, procesamiento central de la información y output. De acuerdo a este autor, es de suma importancia contar con una información suficiente sobre la asociación grafema-fonema y de los componentes fónicos del habla para que los ojos puedan enviar al cerebro unidades de información y argumenta además, que si una persona no cuenta con esta información automatizada, el proceso lector sería lento y habría dificultad para leer palabras nuevas. Lo anterior sucede independientemente de que la articulación al pronunciar las palabras sea apropiada, porque esta propuesta coincide con las de Ferreiro y Teberosky (1979) al separar la comprensión de las diferencias entre fonemas de la capacidad para pronunciar correctamente, es decir, las dificultades articulatorias, no condicionan la comprensión de la estructura fonológica de las palabras (Molina, 2008).

1.7.1.2. Modelos de etapas

En ellos el proceso de escritura se identificaba como lineal y se explicaba mediante estadios de desarrollo. Posteriormente fue demostrada la recursividad del proceso contraria a la supuesta linealidad y esto añadió complejidad a los siguientes modelos (Scardamalia y Bereiter, 1986). Humes (1983) realiza una revisión de los modelos de este tipo. En 1965, el pionero de este enfoque, Rohman, y Applebee en 1979, identificaron 3

estadios: pre-escritura, escritura y re-escritura. En 1973, Elbow citó como estadios al pensamiento y la escritura. King (1978) también separó el proceso en tres partes: pre-escritura (planeación y asociación entre lenguaje y pensamiento), articulación o producción del texto y post-escritura (evaluación y edición); asimismo, otros estudios añaden una cuarta y quinta etapa (Legun y Krashen, 1972 y Draper, 1979).

Otro ejemplo se denominó “modelo de las habilidades académicas” (Shih, 1986. En Cassany, 1997) a partir de la propuesta de Rohman y Wlecke (1964). En él evalúa la viabilidad de los textos nombrados “académicos” por construirse dentro del marco escolar como: composiciones, trabajos, exámenes. Las etapas identificadas son tres: preescritura, escritura del borrador y revisión. De acuerdo a estos modelos, pueden identificarse dos tipos de hipótesis sobre cómo se reconocen las primeras palabras escritas.

- a) Etapa logográfica. La primera sostiene que los estudiantes perciben visualmente la palabra como un todo y que la leen como si fuera un logograma porque aprenden algunas “reglas de asociación” entre la forma oral y escrita de las palabras (Schonell y Goodacre, 1971).
- b) Etapa alfabética. La segunda hipótesis supone que se utiliza una parte de la palabra para reconocerla. Algunos de los estudios recientes, apoyan esta segunda hipótesis, atribuyendo a la atención selectiva el mecanismo de decodificación temprana. Seymour y Elder (1986) y Swoden y Stevenson (1994), por ejemplo, sugieren que al usar una estrategia visual de lectura, la base son las características globales de la palabra, como su longitud; y de características analíticas como las letras salientes y la posición de las letras. Debido a lo anterior, la estrategia logográfica es una estrategia de aprendizaje simple, útil únicamente para leer palabras conocidas y susceptible de fallas cuando se modifica una característica mínima de la grafía de las palabras.

Muchos (as) autores (as) cuestionan la obligatoriedad de la etapa logográfica porque mucho antes de aprender a leer y escribir, las personas desarrollan habilidades fonológicas; por tanto, esta etapa es necesaria solamente para quienes presentan escasas habilidades de este tipo porque asumen la lectura como una tarea de memoria visual.

- **Propuesta de Lebrero**

Pseudolectura. En una primera etapa, llamada pseudolectura, tiene lugar el aprendizaje precoz de la lectura. La finalidad de éste consiste en posibilitar la transmisión e intercambio de significados de forma distinta al lenguaje oral. La intención es concientizar acerca de la relación entre lo oral y lo escrito. Un aprendizaje precoz implica una relación adulto/a-ambiente-niño/a eficaz y positiva. La diferencia entre el término precoz y prematuro consiste en que este último implica un vínculo inadecuado entre los elementos mencionados. Hacia los 2 años, un niño o niña es capaz de iniciar esta etapa de lectura. Esta es una etapa natural y paralela a la del aprendizaje del lenguaje oral y no forza el desarrollo infantil, es decir, se mantiene a favor del descubrimiento personal.

Etapas global natural en el acceso a la lectura. También se ha optado por denominar esta etapa como “global” debido al carácter sincrético de la percepción infantil (Lebrero, 1998); la lectura es abordada por estructuras amplias, sin analizar los elementos integrantes.

- **Propuesta de Jiménez y Ortíz**

Etapas alfabética y ortográfica. Formalmente, la habilidad lectora se desarrolla en dos etapas según Jiménez y Ortiz (2001). La primera es la etapa alfabética; en ella se construyen estrategias de decodificación fonológica. Por otra parte, durante la etapa ortográfica se desarrollan estrategias para reconocer la palabra directamente a través de su representación gráfica.

Esta propuesta se incluye dentro del modelo de doble ruta (Coltheart, 1978). Como hemos visto (apartado 1.4.1.2.2.), este modelo explica las vías usadas por el lector para acceder al léxico. Para acceder al significado de las palabras, hay dos rutas alternativas: la visual u ortográfica y la fonológica o indirecta.

La primera de ellas es fundamentalmente la comparación de la forma ortográfica de la palabra escrita (secuencia de letras) con las representaciones de palabras almacenadas en nuestro léxico visual y

activar la representación correspondiente. Después de identificar la palabra, es necesario acceder al sistema semántico, donde se “guardan” los significados de las palabras organizados por categorías.

La representación semántica activa la representación fonológica ubicada en el léxico fonológico y a partir de aquí se deposita en el almacén de pronunciación hasta producir la articulación de la palabra (Jiménez y Ortíz, 2001).

1.7.2 Aprendizaje de la escritura

Para clasificar los enfoques conceptuales en la investigación acerca de la escritura se han definido algunos criterios. Cuando el criterio es el objeto de análisis, pueden identificarse tres enfoques:

- 1) Enfoque de proceso. Se orienta hacia la persona quien escribe, esto es, la producción textual con un carácter fundamentalmente psicológico.
- 2) Enfoque de producto. Se ocupa de estudiar el texto mismo y posee un carácter lingüístico.
- 3) Enfoque ecológico o contextual. Estudia el contexto donde el aprendizaje se produce (cultural, escolar, social).

A. **Enfoque de producto.** Aunque pueda no parecer evidente, el enfoque de producto se ha acercado poco a poco al de proceso gracias a estudios derivados de la Teoría del Discurso, la Lingüística del Texto y la Teoría Retórica. El eje donde los enfoques se relacionan consiste en incitar los procesos cognitivos con base en los indicios observados en el texto, por ejemplo las correcciones y los errores lingüísticos (Van Wijk y Sanders, 1999). A pesar de esta posibilidad, es interesante conocer los procesos de manera directa porque en análisis del producto en realidad no proporciona un conocimiento auténtico acerca de cómo tiene lugar el aprendizaje.

B. **Enfoque de proceso.** Desde esta visión la composición es comprendida como un proceso básicamente cognitivo, aunque condicionado por otros procesos sociales, motivacionales o emocionales (Salvador Mata, 2008). Este enfoque consta de varios modelos de corte cognitivo y son los mejor contruídos porque explican claramente el proceso de escritura y dan a conocer sus componentes cognitivos:

- a) Los procesos mentales desarrollados al escribir
 - b) Los factores intervinientes en estos procesos
 - c) Las características y recursos cognitivos de escritores y escritoras eficientes.
- Podemos observar, como se señala arriba, la conjunción del estudio tanto del texto como de los procesos.

Pese a la irrefutable trascendencia de esta perspectiva, resulta insuficiente porque descuida factores esenciales como la afectividad, la experiencia acumulada y la motivación; además, usualmente las investigaciones al respecto tienen lugar en situaciones artificiales, de laboratorio y no en contextos naturales.

- C. **Enfoque ecológico.** Como alternativa a esta problemática, el enfoque ecológico o contextual estudia a la escritura como un proceso inmerso en un contexto (Stein, Dixon e Isaacson, 1994); según Gubern (1999) su propósito es escudriñar el contexto real donde actúan la enseñanza y aprendizaje, es decir, el aula. La palabra contexto atañe a variables como: la mediación del profesorado, la interacción entre integrantes del aula y las exigencias del currículo, se incluye incluso la experiencia adquirida en el medio familiar en relación a la escritura y su impacto en la auto percepción como escritora o escritor (Sperling y Friedman, 2001). De esta manera, el proceso de la escritura ha dejado de concebirse como un fenómeno autónomo e individual; actualmente se le identifica, en este enfoque, como un proceso de construcción de significado. Finalmente, otro de los propósitos de esta perspectiva, ha sido comprobar la efectividad de los programas interventivos. Parte de esta evolución conceptual consiste en la integración de la teoría cognitiva y sociocultural acerca de la escritura y su aprendizaje sin abandonar otras perspectivas de análisis como la neuropsicológica o la lingüística.

Aún así, en general los enfoques solamente explican una parte del proceso de escritura debido a que no abordan toda su complejidad. A partir de esta observación, se ha propuesto elaborar un modelo global, integrador de varios aportes conceptuales (Berninger, Whitaker, Feng, Swanson y Abbott, 1996).

1.7.2.1. **Modelo de Hayes y Flower**

Uno de estos modelos es el propuesto por Hayes y Flower (1980), progresivamente modificado (Hayes, 1996). El modelo distingue dos componentes fundamentales: la persona; donde se incluye la motivación, los procesos cognitivos, la memoria de trabajo y a largo plazo y afectividad; y el contexto de la tarea, dividido en contexto social y físico. El contexto social explica a la escritura como una actividad con un propósito eminentemente comunicativo y a la vez, como una convención social. El contexto físico supone dos elementos: a) los textos leídos o escritos y b) el medio auxiliar en la tarea de escribir (lápiz, e-mail, Web, ordenador, etc.). En este modelo, el centro es la persona, enfatizando la motivación y afectividad a diferencia de la versión original de Hayes en la que se priorizan únicamente los procesos cognitivos.

Otras propuestas son los modelos de etapas descritos a continuación.

1.7.2.2. **Modelos de Etapas**

- **Modelo de Lebrero**

Progresión evolutiva general: acceso a la escritura.

- ☞ **Etapla motórica.** Se relaciona al garabateo espontáneo. Desde los 16 meses, los niños pueden realizarlos si se les proporcionan los instrumentos adecuados: gráficos, modelos adultos a partir de los que observen alguna demostración en este respecto.
- ☞ **Etapla perceptiva.** La expresión es preponderantemente producto de la percepción y memorización visual. El niño intenta hacer trazos parecidos a las letras: curvas, palotes, etc. aunque no se dibujan en línea ni de izquierda a derecha.
- ☞ **Etapla representativa.** También se le llama pseudoescritura o referencial. En esta fase, la representación del medio posee un significado.
- ☞ **Etapla ideográfica.** De acuerdo a las **ideas a priori**, los niños pueden elaborar ideogramas.
- ☞ **Etapla pictográfica.** Se caracteriza por el uso de los pictogramas convencionales con funciones denotativas y connotativas. Usa este medio para representar características de los objetos, situaciones, relaciones, fenómenos. También pueden expresarse narraciones propias a través de sintagmas o frases.

- ☞ **Etapas fonética.** Se acerca a las letras convencionales, comienza a relacionar las letras con sonidos. Las organiza paulatinamente y va siendo capaz de usarlas. Sin embargo aún no conoce el código.
- ☞ **Etapas de transición a la escritura correcta.** Se enfrenta al aspecto simbólico de los mensajes escritos. Intenta interpretar los significados de lo que se le presenta (Lebrero, 1998).

En general, los modelos de etapas han gozado de una amplia acogida entre quienes se dedican a la enseñanza en virtud de su linealidad, unidireccionalidad y simplicidad, es decir, la facilidad de su aplicación. También ha sido aceptado por la investigación sobre procesos de escritura. Sin embargo, el sustento de estos modelos es débil a partir de las consideraciones siguientes:

- 1) El proceso es interactivo y recursivo y no lineal.
- 2) No es posible explicarlo paso a paso.
- 3) No logra resolverse cómo el resultado de cada etapa se traslada a la siguiente.
- 4) La toma de decisiones no puede explicarse.

1.7.2.3. Modelos del enfoque cognitivo del procesamiento de la información

Existen dos modelos fundamentales. El modelo elaborado por Van Dijk (1980), *procesador de textos*, está descrito mediante las operaciones mentales de la decodificación y codificación y, sobre todo, en los procesos mentales de la comprensión de la lengua oral y escrita. De acuerdo a esta propuesta, la composición de textos supone tres procesos: a) reproducción o recuperación de las ideas almacenadas en la memoria, b) reconstrucción de las ideas en relación a los conocimientos generales y 3) elaboración de las ideas para construir el texto.

1.7.2.4. Modelo constructivista

Este modelo analizó el carácter evolutivo de la lengua escrita, defendiendo la simultaneidad de los aprendizajes de la lectura y la escritura y se parte de que el aprendizaje es un proceso natural desplegado en el tiempo como consecuencia de la interacción de la persona con su medio ambiente y de una construcción subjetiva derivada de estructuras cognitivas preexistentes; debido a ello, el contenido de esta perspectiva se denomina “alfabetización inicial” (emergent literacy). Sin embargo no se ha resuelto si este

conocimiento emergente de la lengua escrita precede a la enseñanza de la escritura o es un resultado de ella. El citado concepto nace como una clara oposición a la visión tradicional de “preparación para la lectura” (reading readiness) se elaboró en 1970 (Teale y Sulzby 1986). En Estados Unidos tal visión vanguardista fue desarrollada por Goodman, Teale y Sulzby; Clay (1972a) en Nueva Zelanda; Emilia Ferreiro (2003) en Latinoamérica. Algunas de las ideas básicas del modelo son:

- ☆ Antes del comienzo de la educación formal, las personas inmersas en contextos letrados construyen una amplia cantidad de conceptos en lengua escrita.
- ☆ Desde la infancia temprana, niños y niñas se esfuerzan en dar sentido a las notaciones del ambiente, mediante el contacto con ellas y su participación en ciertos eventos vinculados a la lengua escrita. Construyen, en consecuencia, conceptos sobre las funciones y la naturaleza de estas marcas escritas.
- ☆ Los primeros indicios del aprendizaje de la lectura y la escritura son los intentos por interpretar las marcas escritas del ambiente y por producirlas.
- ☆ Los conceptos de pre-escritura y pre-lectura no son pertinentes debido a que marcan una ruptura en el desarrollo de la lengua escrita que opuestamente, es continuo.
- ☆ A través de la observación de las actividades espontáneas de escritura y lectura, es posible inferir cómo se conceptualiza el sistema de escritura y su significado social.

1.8. *La importancia del afecto en la escritura: la motivación al escribir*

Algunas opiniones, prefieren ubicar estas dimensiones en el sistema afectivo-emotivo-motivacional más que en el cognitivo. Otras, en cambio, las insertan en el sistema cognitivo y concretamente en el metacognitivo porque en él interviene la consciencia al controlar y adecuar la conducta, el conocimiento y las emociones a los requerimientos de la situación.

La atención de la investigación se orientó esencialmente en la dimensión cognitiva de la escritura y se descuidó la dimensión motivacional y afectiva durante la década de los 80. Por ejemplo, el modelo de Hayes y Flower menciona a la motivación como un elemento del “contexto de la tarea”. No obstante, al observar la complejidad del proceso, muchos otros estudios dieron la pauta para incursionar en el campo de la metacognición en las dimensiones de auto-percepción de la eficacia en la escritura y la autorregulación de la actividad escritora. Se produjeron una serie de estudios en relación a la motivación, investigando sobre el interés y la auto-percepción de la eficacia, demostrando la implicación

en la escritura de procesos no solamente cognitivos y metacognitivos, sino también afectivos (Salvador Mata, 2008).






Los estudios de orientación socio-constructivista han aportado al campo de la motivación. Los resultados, han definido a la motivación no como una variable de las tareas de escritura, sino como parte intrínseca de los contextos en los que la escritura es una actividad significativa y auténtica. Las variables incluídas en el concepto motivación para escribir son: la auto-percepción de la eficacia en la escritura, la auto-regulación de los procesos y el interés por la escritura.

Dentro de este cuerpo teórico, el interés se concibe como un estado psicológico resultante de la interacción entre la persona y el contexto. Se distingue por un aumento del afecto, la atención y la concentración. Es interpretado también como una predisposición para asumir una actitud de compromiso frente a ideas, situaciones u objetos. La teoría del interés, para explicarlo, asume una doble dimensión: cognitiva y afectiva. A partir de estas investigaciones se descubrió el poder de impacto positivo del interés en la afectividad, aunque no se ha comprobado el efecto de esta variable en la evolución de la escritura; es decir, al presentar un tema de interés la motivación se eleva, pero no necesariamente mejora la escritura al aumentar la motivación.

De forma semejante a otras variables de la motivación, el interés se relaciona con ella. Una de estas variables es la auto-regulación. Una persona capaz de auto-regularse puede usar estrategias y percibirse como eficaz; a la vez, de esta auto-percepción de eficacia se deriva una auto-satisfacción e interés (Salvador Mata, 2008). Otras implicaciones para el estudio de la motivación al escribir son el resultado de investigaciones socio-constructivistas. Mientras el enfoque cognitivo analiza la motivación a partir del propio escritor, el enfoque socio-cognitivo describe a la escritura como una actividad con significado y motivación inmersas, es decir, provenientes de ella. Desde esta perspectiva, los procesos de escritura en sí mismos, son motivadores a partir de la construcción de significados: expresar sentimientos y pensamientos vinculados a las actividades del aula y a las vivencias personales; en cambio, cuando la escritura consiste en una tarea temida y obligatoria erigida en el control, se percibirá como algo indeseable fuera del alcance del interés.

1.8.1 La auto-percepción de la eficacia en la escritura

La auto-percepción de la eficacia, es un concepto estructurado por Bandura (1997) y constituye un componente básico de la teoría socio-cognitiva. La auto-percepción de la eficacia se refiere a la percepción de una persona en relación a su propia capacidad o habilidad para aprender o resolver una tarea, en este caso, de escritura. Este componente de la motivación se consolida mediante la experiencia, un análisis del estado psicológico y la persuasión verbal (Bandura, 1986). En su construcción, también inciden ciertas fuentes de información:

-  El éxito o fracaso derivado de las acciones.
-  La experiencia vicaria, a partir de las observaciones a otras personas.
-  La persuasión positiva proveniente del profesorado, compañeros y compañeras de clase, familia, amistades, etc.
-  Los indicadores fisiológicos, por ejemplo, la ansiedad (Schunk, 2003).
-  La dimensión metacognitiva de este término incluye la auto-evaluación,

derivada de juicios personales sobre la propia actuación en comparación con el objetivo y de la elaboración de juicios de valor respecto al hecho anterior (actuación aceptable o no aceptable). La auto-percepción de la eficacia hace posible la predicción de la aplicación de estrategias de escritura y la habilidad de escritura. Por otra parte, la auto-regulación se asocia a la competencia escritora y puede predecir la seguridad con la que quien escribe asumirá la tarea. De esta confianza en las estrategias de auto-regulación resulta, además, un mayor uso de las estrategias, una atribución causal mejor encauzada y un incremento en la motivación intrínseca. Pese a ello, no está claro si el auto-concepto en la escritura predice el desarrollo de habilidades particulares en la escritura (Pajares y Valiante, 2006).

En relación a las personas con dificultades de aprendizaje, de acuerdo a los estudios de Klassen (2002a), una metacognición deficitaria puede explicar la auto-percepción de la eficacia en escritura en estos casos. Otros estudios (Graham y Harris, 1989; Zimmerman y Bandura, 1994), mostraron correlaciones entre la auto-percepción de la eficacia y variables como: “metas de rendimiento”, “auto-percepción de la eficacia para la auto-regulación”, “ansiedad ante la escritura”, “expectativas de resultado” y “autoconcepto”, comprobando que la auto-percepción de eficacia es fundamental para predecir éxito en la escritura y se asocia a otras variables motivacionales que intervienen en el rendimiento (Pajares y Valiante, 1999).

1.8.2 La actitud hacia la escritura

La actitud consiste en un aspecto de la personalidad de impacto en la conducta. Así como el comportamiento origina ciertas actitudes, también las actitudes incitan determinadas conductas. La actitud consta de tres dimensiones: a) cognitiva, relacionada a las creencias, al conocimiento, a la opinión sobre una situación, persona u objeto, b) afectiva, cuando se valoran los elementos anteriores pueden considerarse positivos o negativos y c) conativa, la acción resultante de conocer y sentir. En algunos estudios se expusieron ciertas diferencias entre personas con y sin dificultades de aprendizaje en la variable actitud hacia la escritura (Salvador Mata y García Guzmán, 2006^a). Los fracasos constantes, originan desmotivación y ésta, a la vez, falta de autoconfianza y una producción escrita deficiente. Al escribir, ocasionalmente tienden a experimentarse sentimientos negativos cuando se ha vivido un gran número de experiencias desagradables debido a prácticas inapropiadas o de escribir sin deseos de hacerlo (Schweiker-Marra y Marra, 2000).

1.9 Modelos de enseñanza de la lectura y la escritura

1.9.1 Enseñanza de la lectura

Muchos de los estudios realizados hasta el momento demuestran la viabilidad de comenzar la enseñanza de la lectura antes de los cinco o seis años. Según la estimulación temprana, el intervalo idóneo para iniciar este aprendizaje es de los 2 a los 5 años independientemente de la existencia de discapacidad intelectual o algún daño relacionado a las capacidades cognitivas, porque finalmente, lo importante, es un ambiente educativo y metodologías apropiados (Molina, 2008).

Doman (1970), pionero en la alfabetización de personas con graves daños cerebrales, concibe a la curiosidad innata como factor personal fundamental del aprendizaje sin importar la capacidad cognitiva. Es por ello que, para este autor, los factores madurativos, como la discriminación audio-temporal y viso-espacial, no juegan un papel protagónico en el aprendizaje de la lectura. Chall (1983) coincide con esta propuesta y a partir de sus investigaciones observó una correlación negativa entre los resultados en el aprendizaje de la lectura y edad, señalando mayores logros en tanto menor sea la edad de inicio de este aprendizaje. Hay quienes también, como Durkin (1972), encuentran científicamente falaz argumentar que, independientemente del ambiente educativo y la metodología empleados, debido a impedimentos o deficiencias psíquicas no es útil enseñar a leer.

Evidentemente, los resultados de estos estudios obligaron a replantear cuál es la naturaleza de los llamados factores madurativos de tipo neuropsicológico vinculados a la alfabetización. De acuerdo a la postura de Molina (2008), tampoco puede eludirse la necesidad de unas habilidades básicas para aprender a leer y propone sustituir la frase “madurez específica para el aprendizaje de la lectura” por “prerrequisitos básicos para el aprendizaje de la lectura”, concibiendo a estos prerrequisitos como el nivel de dominio tanto funcional como conceptual de los procesos psiconlingüísticos percepto-motrices y cognitivos, consolidados mediante el proceso de maduración, a través de la experiencia o de la combinación de ambos y no como “niveles madurativos concretos” o como el “conjunto de disposiciones naturales” (Molina, 2008: 115-116).

Para contrastar la información anterior, es importante comentar otros aportes. Lebrero (1998) es una de las investigadoras a favor de la existencia de ciertos aprendizajes contruidos antes del acceso a los centros escolares. Esta autora afirma que una de las formas de entender la lectura tiene lugar cuando, a edades muy tempranas, una persona es capaz de “leer” en el rostro de su madre, en los objetos del hogar, en el ambiente y en general, en su entorno. Esta autora cita algunas formas de entender la lectura:

- a) En sentido amplio, la lectura puede concebirse como “la interpretación de los diferentes lenguajes y captación de mensajes, en general, a través de medios diferentes a los impresos” (Lebrero, 1998:15).

Visto de esta manera, el aprendizaje de la lectura es comparable al del lenguaje oral; cuando el niño o niña pronuncia una palabra generalmente se dice que está aprendiendo a hablar. Del mismo modo, cuando son capaces de reconocer visualmente signos y de responder a los símbolos presentados, podría afirmarse que aprenden a leer. De acuerdo a esta autora, para abordar la lectura en el sentido arriba señalado, no es necesario haber desarrollado y superado un programa de madurez (según se ha considerado tradicionalmente), sino que solamente son imprescindibles ciertas condiciones ambientales estimulantes para el desarrollo integral.

- b) Como acceso a un sistema simbólico de representación de segundo orden, la lectura en sentido estricto consistiría en la correspondencia de las palabras habladas con las palabras escritas, habiendo de por medio un significado propio. De este modo se entiende la lectura en el ámbito escolar.

Según esta concepción, la adquisición de la lectura es producto del aprendizaje específico y estructurado, de la interacción de una serie de procesos y del desarrollo gradual de ciertos patrones de pensamiento y lenguaje. No es entonces una capacidad innata o aprendida por imitación, sino que se relaciona con el desarrollo psicogenético y cerebral (en función de las opiniones de Garton y Pratt, 1991, Feldman, 1992, entre otros). Analizando la primera forma de entender la lectura, evidentemente se vincula al aprendizaje precoz, implica abordar una fase del proceso lector de forma placentera, directa, automática, visual y natural. No obstante es necesario aclarar que este comienzo no excluye el abordaje de las posteriores etapas del proceso a los que alude la segunda forma de comprender la lectura, según opiniones como las de Garton y Pratt. En otra opinión, la lectura, es el acceso al código convencional e “implica adquirir la conciencia lingüística por parte del lector abordando una triple fase fonológico-alfabética y semántica” (Lebrero, 1998: 49).

Lo anterior, se ha confrontado con una nueva perspectiva centrada en considerar a la escritura como un proceso de construcción del conocimiento en donde se ponen en juego diferentes motivaciones para conseguir una meta. Bajo esta concepción la escritura es una herramienta al servicio del pensamiento y esto implica poder usar las palabras de forma tal que sirvan como eficaces medios de comunicación. La transformación del concepto se refleja en la evolución de su enseñanza: los enfoques orientados hacia la gramática han dado paso a aquellos enfocados en la comunicación. A diferencia de la lengua oral, la escrita no se aprende de manera implícita a través de la interacción social, necesita de una enseñanza formal y explícita (Moreno et al., 2008).

Un modelo está siempre influido por una teoría, sin embargo no se confunde con ella porque es un mediador entre la teoría y la realidad. De acuerdo a Gimeno Sacristán (1981: 96) “un modelo es una representación de la realidad que supone un alejamiento o distanciamiento de la misma. Es representación conceptual, simbólica y por tanto indirecta, que al ser necesariamente esquemática se convierte es una representación parcial y selectiva de aspectos de esa realidad, focalizando la atención en lo que considera importante y despreciando aquello que no lo es y aquello que no aprecia como pertinente a la realidad que considera. El modelo es un esquema mediador entre la realidad y el pensamiento, entre el mundo y la ciencia; es el filtro de la información, una estructura en torno a la que organizar el conocimiento, una fuente de hipótesis de investigación, un recurso, en definitiva, imprescindible para el desarrollo de la ciencia, provocando la ruptura epistemológica”.

Los modelos pueden ser descriptivos o prescriptivo-normativos. Si se concibe a la Didáctica como ciencia aplicada, los modelos didácticos son prescriptivo-normativos porque proponen líneas de actuación práctica para optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, orientándose hacia mejorar la interpretación y comprensión de estos procesos.

1.9.1.1 Clasificación de los métodos para la enseñanza de la lectura

El método es uno de los componentes del modelo didáctico; su finalidad consiste en señalar la progresión a seguir en el proceso. Se han recopilado evidencias empíricas sobre la relación entre el método de enseñanza de la lectura y la estrategia usada para aprender. Por ejemplo, estudios como los de Barr (1974), compara las estrategias de lectura empleadas por dos grupos, usando en uno de ellos como eje de instrucción de la lectura el método fónico y en el otro, el mixto. La mayor parte del grupo en donde se usó el método fónico, adoptó una estrategia alfabética, en tanto que quienes fueron instruidos mediante el método global, adoptaron una estrategia logográfica.

También hay quienes vinculan la diferencia de estrategias de lectura con la lengua; autores como Wimmer y Hummer (1989) se cuestionan acerca de la universalidad de la etapa logográfica en el aprendizaje de la lectura. Finalmente, la etapa logográfica suele concebirse como una estrategia de prelectura (Jiménez y Ortiz, 2001). Existen en torno a la enseñanza de la lectura dos métodos puros: uno de progresión sintética y otro de progresión analítica. Sin embargo, hay también métodos mixtos o llamados de progresión suavizada.

Los métodos de progresión analítica pura pueden basarse en:

- a) El texto
- b) La frase
- c) La palabra

Los métodos de progresión sintética pura pueden basarse en:

- a) Los grafemas
- b) Los fonemas

Los métodos de progresión analítica suavizada se pueden basar en:

- a) La frase
- b) La palabra

Los métodos de progresión sintética suavizada se basan en las sílabas.

Brevemente, cada uno de los métodos, pueden describirse de la siguiente forma:

1.9.1.2. *Métodos de progresión sintética pura*

Hay quienes aseguran que el inicio de estos métodos tuvo lugar en la época del imperio romano cuando Dionisio de Halicarnaso escribió los pasos según él necesarios para enseñar a leer y escribir, aunque Quintiliano impulsó de forma más sólida los principios de este método. Estos métodos se basan en el estudio inicial de las letras para seguir con el estudio de las sílabas mediante la unión de un grupo de letras; posteriormente se forman palabras y frases.

En resumen, los pasos de este método pueden enunciarse como sigue:

- a) Estudio analítico de las vocales y posteriormente de las consonantes (aunque se desconoce en qué orden se enseñan las consonantes), usualmente se asocian a los objetos cotidianos para los alumnos.
- b) Estudio de sílabas a través de la unión de dos o más letras.
- c) Estudio de las distintas palabras formadas mediante la unión silábica en base a las letras abordadas previamente.
- d) Lectura oral de frases cortas.
- e) Lectura de textos sencillos en los cuales se contemplen palabras ya conocidas.

Todos estos pasos se siguen poco a poco a lo largo de uno o varios cursos escolares. Las críticas a estos métodos no son pocas. Una de las principales se asocia a la cantidad de tiempo que quien aprende debe pasar para llegar finalmente a lo que debiera ser el eje de la lectura: la comprensión. Es difícil explicar por qué ha sobrevivido durante tantos años, una de las razones puede ser la sistematicidad con que puede seguirse este método y los beneficios que de esto se derivan para el personal docente. Otra de las críticas

consiste en que la asociación auditivo-vocal es mecanicista, es decir, los niños carecen de representaciones en torno a los objetos de aprendizaje que se les presenta. Para erradicar este inconveniente los profesores pudieran recuperar estrategias gestuales o fonéticas, sin embargo en este caso se trataría de un método de progresión sintética suavizada. La crítica a resaltar de este método es que el proceso comienza por la parte más árida de la enseñanza de la lecto escritura tan mecanicista como desmotivadora (Jiménez y Ortíz, 2001).

1.9.1.3 Métodos de progresión sintética suavizada

Estos métodos se consideran de progresión sintética de base silábica, tratando de resolver la inexactitud al pronunciar letras aisladas. Son numerosos los recursos adoptados para motivar a los alumnos; estos dependen de las características del profesorado más que de la naturaleza de estos métodos. Una de las alternativas contempladas para motivar intrínsecamente al emplear estos procedimientos consiste en usar las palabras monosílabas para luego estudiar las sílabas.

1.9.1.4 Métodos de progresión analítica pura

Se asocia frecuentemente con Decroly porque fue quien lo promovió decisivamente. Se cimenta en el estudio de la frase para posteriormente analizar sus elementos. En torno a esto, Decroly (1928) escribe: “El método que preconizamos parte del estudio de la frase, pasando inmediatamente a descomponerla en palabras, al análisis de las sílabas y de las letras y finalmente, por la síntesis, a la reconstrucción de nuevas palabras”. Los principios que sustentan estos métodos son: globalización, interés y percepción visual.

En relación al primero de ellos, el interés, Decroly sigue los postulados de Claparede, según los cuales el niño hasta los 6 o 7 años conserva una percepción sincrética, es decir, percibe más fácilmente el total que las partes, porque ve en conjunto. Por tanto, si el niño estudia las frases y las palabras antes que las sílabas y letras, se estará siguiendo este principio derivado del estudio psicogenético de los estadios evolutivos. Por lo anterior, algunos autores denominan este procedimiento como “método natural del aprendizaje de la lectura”.

El principio sobre el interés se vincula al movimiento de renovación pedagógica llamado “Escuela Nueva”. Una de sus ideas predominantes reside en la convicción de que el

niño tiene interés solamente en aquello que perciba como necesidad. En el caso de la lectura esta necesidad nace de la tendencia a comunicarse con el otro. De acuerdo a esta idea, los alumnos no pueden sentir interés por palabras aisladas, para ellos carentes de significado y ajenas a sus necesidades; entonces, el profesor recurre a otras estrategias secundarias para focalizar la atención del alumnado. Sin embargo, un aspecto criticable de este método es que tampoco cualquier frase (aún siendo una totalidad) atrae el interés del alumno. Para esto es indispensable la relación del contenido del mensaje con la experiencia del individuo. De esta manera puede explicarse cómo el uso de esta metodología puede generar un fracaso igual que en el método anterior, porque bajo este procedimiento, la persona está expuesta durante semanas e incluso ciclos escolares completos, a símbolos carentes de significado.

El principio de la preeminencia de la percepción visual, finalmente, no debe descartar el uso del código fonético como lo han hecho algunos defensores del método global puro, quienes rechazan por completo los ejercicios fonéticos complementarios a las representaciones gráficas. Es necesario valorar tanto el papel de la percepción visual como auditiva en el proceso de lecto escritura.

Una de las variantes de este método consiste en partir de la palabra en lugar de la frase. En este caso se trabaja sobre la asociación de palabras o nombres de objetos conocidos, comunes a su correspondiente representación gráfica hasta que es posible partir de cualquiera de estas dos alternativas para asociarla con su complemento (del referente gráfico al objeto y viceversa). Una vez lograda la asociación, se comienza la tarea de análisis en sílabas, grafemas, fonemas (Jiménez y Ortiz, 2001).

1.9.1.5 Métodos de progresión analítica suavizada

Siguen los principios de los analíticos puros introduciendo dos variantes. La primera consiste en retomar a las palabras como inicio del proceso y, en segundo lugar, se aborda de forma simultánea el estudio sintético de la palabra como su estudio analítico.

De acuerdo a este método, una estrategia didáctica es la siguiente:

- 1) Presentar un centro de interés acorde a la edad y contexto de los alumnos.
- 2) Discutir el tema presentado en el centro de interés.

- 3) Estudiar las palabras –elegidas como generadoras- que representan los sujetos u objetos del centro de interés.
- 4) Analizar semejanzas y diferencias entre diferentes palabras generadoras.
- 5) Analizar los componentes de estas palabras: sílabas, grafemas, fonemas, número, forma, etc.
- 6) Reconstruir sintéticamente las sílabas mediante el análisis hecho durante las etapas anteriores.
- 7) Reconstruir sintéticamente palabras a partir de las sílabas.
- 8) Reconstruir frases mediante las palabras analizadas previamente.
- 9) Copiar las frases construidas.
- 10) Dictar.

Cuando se retoman frases en lugar de palabras, se sigue el mismo proceso. Consiste en seleccionar algunas frases procurando que contengan las letras ya revisadas. Puede presentarse en este aspecto el inconveniente de que las frases elegidas por el personal docente pueden no despertar el interés y si las elige el alumnado, pueden no ser acordes al avance del grupo en el alfabeto (Jiménez y Ortiz, 2001).

1.9.1.6 Propuestas al margen de la enseñanza tradicional: Modelo constructivista

Implica una concepción sumamente diferente a la escuela tradicional y una organización especial del aula con roles distintos de los profesores y los alumnos de la escuela tradicional. Debido a esto no puede ser visto como método sino como modelo. Es una propuesta pedagógica hecha por Emilia Ferreiro y su grupo de colaboradores y su raíz puede encontrarse en los trabajos de Piaget.

Los presupuestos teóricos, en parte, son descritos en los siguientes términos por Teberosky (1989: 103-105).

a) Conocimientos previos del niño

1. Una capacidad sintáctica y discursiva bastante próxima a la del adulto.
2. Un conocimiento sobre la clase de objetos que son los textos escritos, objetos particulares y diferentes, de, por ejemplo, los objetos físicos.

3. La precoz capacidad de lectura y escritura, siempre y cuando se considere como escritura incluso las producciones presilábicas y como lectura incluso las lecturas simuladas de textos memorizados o textos posibles de escribirse.
4. Conocimiento del lenguaje formal, es decir, el lenguaje frecuentemente acompañado de la acción de escribir.
5. El propio metalenguaje de los niños que incluyen nombres para referirse a los objetos escritos y pueden o no ser parte del lenguaje convencional.

b) Comprensión de la naturaleza del lenguaje escrito

Contempla dos aspectos:

- a) Comprender los elementos y sus relaciones en el sistema de representación y las correspondencias con los elementos y relaciones en lo representado y comprender la naturaleza de la correspondencia entre lo representado y la representación.
- b) Escrituras pre-silábicas indiferenciadas: la misma serie de grafías independientemente del estímulo.

Escrituras pre-silábicas diferenciadas: las grafías muestran diferencias conforme la variación de los estímulos.

Escrituras silábicas: a cada sílaba le corresponde una grafía.

Escrituras alfabéticas: se establece una correspondencia sonoro-fonético con valor sonoro convencional. En este sentido, Teberosky resalta la importancia de diferenciar entre los aprendizajes producto de la enseñanza y los aprendizajes fácilmente adquiridos sin ayuda de ella.

1. Aprendizajes adquiridos a partir de la interacción con otros y con el contexto:

- ♣ Reconocer qué tipos de objetos son escritura.
- ♣ Saber cuáles son las convenciones propias al sistema de escritura: orientación de las letras, forma y denominación convencional de las letras, diferenciación entre letras y otros signos gráficos.

- ♣ Interpretar la escritura como representación del lenguaje, aunque no del modo de representación alfabética (representación fonética).
- ♣ Conocer la variedad del lenguaje que acompaña la escritura.
- ♣ Usar el metalenguaje para referir lo escrito.

2. Aprendizajes usualmente propiciados por la enseñanza.

Comprender la naturaleza alfabética de representación fonética de nuestro sistema de escritura. Utilizar algunas convenciones ortográficas, institucionales y de puntuación.

1.9.1.6.1 La motivación en la enseñanza de la lectura

Aún permanece la discusión sobre si la motivación y sus dimensiones como interés, actitud y auto-percepción sobre la eficacia de la escritura son elementos cognitivos. Pese a ella, es fundamental como docentes, asumir la responsabilidad de apoyar a quienes aprenden a elevar su confianza en las propias capacidades de aprendizaje. Para hacerlo, se ha propuesto una serie de estrategias:

- ✓ Ofrecer una autonomía amplia para formular metas y tomar decisiones para favorecer el nivel de implicación en el aprendizaje a partir del interés.
- ✓ Proponer grupos de trabajo colaborativo para mejorar la auto-percepción de la eficacia.
- ✓ Fomentar el desarrollo de estrategias de auto-regulación.
- ✓ Diseñar una enseñanza adaptable a las capacidades diferentes, evitando comparaciones y competencias entre quienes integran las clases.
- ✓ Evitar el desarrollo de un autoconcepto negativo y atender a la concepción del alumnado acerca de la propia competencia más que a sus competencias reales, porque la primera es mejor predictora de la motivación (Salvador Mata, 2008).




1.9.2 Enseñanza de la escritura

Los modelos pueden agruparse en torno a dos categorías:

1. **Enfoque de producto.** Se intenta que el alumnado aprenda a escribir a través de ejemplos y explica a la escritura como un ejercicio asociado a la habilidad. Los programas de enseñanza en este caso se cimentan en el desarrollo de habilidades

específicas e independientes y en el uso de reglas en base a modelos. Se utilizan gratificaciones y castigos como reforzadores y supresores de conductas.

2. **Enfoque de proceso.** Usando la teoría vygotskiana, se construyó un modelo socio-cultural de la enseñanza de la escritura titulado “Cognitive Strategy Instruction in Writing”; a partir de él se diseñaron estrategias para promover habilidades de escritura de aplicación en aulas inclusivas y de apoyo. La enseñanza de estrategias cognitivas tiene como cometido modificar la conducta cognitiva a través de la auto-regulación, la enseñanza guiada, el modelado cognitivo y el seguimiento secuencial de la estrategia. Los principios principales de esta perspectiva son:

-  La escritura adecuada es una acción global; durante ella se desarrollan estrategias y procesos como la planificación, la transcripción, la edición, la revisión del texto, la organización.
-  Las personas inexpertas pueden aprender de las verbalizaciones en voz alta del profesorado para mostrar el pensamiento subyacente de una escritura apropiada.
-  El alumnado puede valorar la naturaleza social de la escritura al hacerlo en torno a objetivos reales y para una audiencia auténtica.

1.9.2.1. Modelo de Graham y Harris

Graham y Harris elaboraron un modelo de enseñanza nombrado “Desarrollo de Estrategias de Auto-regulación”. El elemento base del modelo es el concepto de auto-regulación mediante la auto-reflexión (Graham, Harris y Troia, 2000b). En relación a ese modelo, las dificultades de aprendizaje en la escritura pudieran comprenderse en estas dimensiones: Cognitiva: alteraciones en la regulación de los procesos cognitivos (planificación o revisión) y para emplear estrategias efectivas y atender a ambos procesos.

- a) Conductual: Hacer uso inadecuado de los procesos de mediación verbal para dirigir su propia conducta durante la escritura.
- b) Afectiva y motivacional: Inapropiada valoración de la propia capacidad para escribir, obstaculizando la asunción de las actividades cognitivas supuestas en la escritura y el uso de los recursos cognitivos disponibles (Salvador Mata: 2008).

Al analizar las alteraciones en escritura dentro de este modelo de enseñanza se confabulan estas dimensiones añadiendo las potencialidades y necesidades del alumnado. En este sentido, el propósito del modelo sería desarrollar:

- ↗ El dominio de los procesos cognitivos de alto nivel en relación con la escritura.
- ↗ El uso de estrategias de manera autónoma, auto-regulada y reflexiva.
- ↗ Conocimientos en torno a qué significa escribir y los procesos subyacentes.
- ↗ Una positiva actitud en relación con la escritura.
- ↗ La mejora en la auto-percepción positiva de las propias habilidades de escritura.

Algunas ayudas incluídas en el modelo son:

- * Enseñar el uso de estrategias en tareas particulares para mejorar la escritura en las operaciones de planeación, transcripción y revisión.
- * Enseñar procedimientos para poder auto-regular estas estrategias: plantearse propósitos de progreso, reforzar la propia actuación, fomentar un diálogo interno para observar el proceso escritor y empleo de estrategias, así como las conductas e ideas negativas.
- * Ayudar a ampliar los conocimientos sobre el proceso de escritura y las propias capacidades al respecto.

Esta ayuda se asocia a los métodos para enseñar estrategias de escritura y los procedimientos de auto-regulación: explicación, ejemplificación, repetición y apoyo. La ayuda poco a poco va desapareciendo en tanto el alumnado puede usar las estrategias y los procedimientos de forma autónoma. La temporalización de la ayuda se describe en una secuencia didáctica:

1. Activar los conocimientos previos: Consiste en ayudar a activar las habilidades previas, entre ellas el conocimiento de los criterios para explicitar una adecuada escritura.
2. Dialogar en relación a los propósitos y el sentido de la estrategia.
3. Ejemplificar la estrategia, es decir, realizar una demostración del uso de ella, verbalizando las auto-instrucciones.
4. Memorizar la estrategia. Aprender de memoria los pasos y los recursos mnemónicos para acceder a ellos.

5. Practicar conjuntamente. Aplicación conjunta de la estrategia resaltando el papel de las auto-instrucciones.
6. Practicar independientemente. Cuando las auto-instrucciones se han automatizado pueden obviarse.

En relación a la adquisición secuencial de las habilidades, el modelo definió cuatro niveles que resumen los pasos anteriores: nivel de observación, de imitación, de auto-control y de auto-regulación (Zimmerman y Kitsantas, 2002).

1.9.2.2. Importancia de la motivación en la enseñanza de la escritura

Durante 1990 apareció un amplio número de estudios, la mayoría anglosajones, orientados hacia la verificación de los modelos globales de enseñanza o la enseñanza de estrategias específicas, ofreciendo aportes útiles en la didáctica esencialmente para alumnado con dificultades de aprendizaje asociadas a un déficit de atención o a discapacidad intelectual (De la Paz, 2001).

Las investigaciones contribuyeron en dos sentidos. Primero, en los procedimientos de enseñanza o estrategias didácticas y segundo, en la verificación de la efectividad de los programas en los procesos cognitivos y metacognitivos, las actitudes y la motivación. Por otra parte, las investigaciones concluyen en la importancia de la motivación tanto en la escritura como en el aprendizaje en general. Sus mejores aportes son las estrategias de enseñanza cuya efectividad se demostró en la composición escrita: estrategias para mejorar aspectos específicos (estrategias de planificación, revisión, composición de distintos tipos de texto, para mejorar la coherencia del texto y su forma lingüística, auto-regulación de los procesos, actitud hacia la escritura y auto-percepción de la eficacia). De forma inversa, las contribuciones se orientaron hacia el desarrollo de dimensiones y procesos a partir de la aplicación de estas estrategias: procesos cognitivos, metacognitivos, dimensiones generales del texto y su forma lingüística, dimensiones afectivas (consultar Salvador Mata, 2008).

La actuación (mediación) del profesorado. Un conjunto de propuestas, coincidió en la siguiente secuencia didáctica para orientar la labor docente:

- 1) Presentación de la estrategia mediante una demostración y a la vez, se expresa en voz alta.

- 2) Planificación del primer borrador (alumnado) leyendo y discutiendo los planes y textos. El profesorado, después de su demostración, ayuda al grupo a aplicar la estrategia.
- 3) Uso autónomo de la estrategia, generalizándola a otras situaciones.

Con fines didácticos, algunos principios para la enseñanza de cualquier proceso de composición son (Salvador Mata, 2008):

1. Motivación para escribir y aprovechamiento de intereses. Consiste en situar al alumnado en contextos comunicativos, creando la necesidad de escribir. Es indispensable explorar los intereses del alumnado en base a la redacción de textos libres o diarios personales, diferenciación entre la escritura funcional y personal, vinculación entre la escritura y los conocimientos previos.
 - ☞ Creación de un clima social en donde quepa la colaboración y aceptación recíproca. Sus aspectos son: crear un ambiente apropiado para asumir riesgos, consolidar una relación positiva alumado-profesorado y alumado-alumnado.
 - ☞ Dotar de importancia al contenido sobre las habilidades formales de la escritura evitando castigos y propiciar actitudes.
 - ☞ Propiciar actitudes positivas hacia la escritura, generar entusiasmo.
2. Generación del clima del aula.
 - ☞ Fomentar la lectura de textos acordes a la edad, favoreciendo la inmersión en la lengua escrita.
 - ☞ Ofrecer oportunidades de escritura.
 - ☞ Articular la escritura con otras áreas curriculares.
 - ☞ Favorecer un ambiente de cooperación.
 - ☞ Evitar contextos amenazantes.
3. Individualización y autonomía.
 - ☞ Enfatizar la motivación intrínseca en las actividades de escritura.
 - ☞ Permitir que sea el alumnado quien elija el tema.
 - ☞ Transferir el control de la escritura a quien escribe, incidiendo positivamente en el sentido de propiedad.
 - ☞ Activar el pensamiento estratégico y reflexivo considerando a la audiencia.

- ☞ Promover la técnica de “escritura libre” para fortalecer la auto-percepción positiva sobre la escritura.
 - ☞ Fomentar la escritura habitual para expresar sentimientos, planes, preguntas o pensamientos sobre la vida cotidiana mediante diarios o bloques de notas.
4. Vincular la escritura y la lectura. Consiste en consolidar una relación entre estas dos habilidades resaltando las diferencias y semejanzas entre ellas (Salvador Mata, 2008). Para ello, es de utilidad:
- ☞ Reflexionar sobre lo aprendido durante la jornada escolar.
 - ☞ Escribir sobre aspectos diversos en torno a una lectura (cambiar el orden de los acontecimientos, imaginar un final o inicio distintos, invertir o modificar los papeles de los personajes, etc.).

En este primer capítulo se recogieron los procesos cognitivos implicados en la lectoescritura así como algunos de los modelos y métodos usados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, recuperando además el papel de la motivación en el aprendizaje de estas disciplinas. Después de conocer los componentes cognitivos de la lengua escrita, veremos en el siguiente capítulo los metalingüísticos, enfocándonos en el estudio de la conciencia fonológica y las investigaciones en torno a ella para, posteriormente observar (en el tercer capítulo) su impacto en los enfoques educativos usados en la enseñanza de la lengua escrita.

CAPÍTULO II

LA ENSEÑANZA EXPLÍCITA DE HABILIDADES FONOLÓGICAS Y EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA

Durante este segundo capítulo, se revisará el eje de la segunda forma de relación CF-lectoescritura, es decir, la enseñanza explícita de habilidades fonológicas. Esta propuesta es la columna vertebral de los enfoques tradicionales para enseñar a leer y a escribir al alumnado que ingresa a la educación primaria (a revisar en el tercer capítulo) y ha sido la alternativa pedagógica dominante hasta nuestros días. Veamos en qué consiste la llamada conciencia fonológica.

2.1 Caracterización de la conciencia fonológica

La conciencia fonológica (CF) muchas veces es concebida como habilidad metalingüística (Jiménez y Ortiz, 2001), es decir “la capacidad para reflexionar y manipular los aspectos estructurales del lenguaje hablado” (Tunmer y Herriman, 1984). Cualquier aspecto del lenguaje se relaciona con la conciencia metalingüística, denominándose: conciencia sintáctica, conciencia léxica, conciencia pragmática o conciencia fonológica.

La CF, también se conoce con los nombres de metaconocimiento fonológico, conocimiento metafonológico o conocimiento fonológico y consiste en la habilidad para reflexionar de forma consciente acerca de los segmentos fonológicos del lenguaje en su modalidad oral (Sinclair, Jarvella y Levelt, 1978). Existen en el lenguaje varias clases de unidades fonológicas: sílabas, unidades intrasilábicas, fonemas que se distinguen de acuerdo a diferentes niveles. En torno a estos niveles, se han propuesto dos alternativas para concebirlos:

- 1) Los niveles de conciencia fonológica se determinan en función de la dificultad de las tareas según sus requerimientos lingüísticos, analíticos y de memoria.

Adams (1990), por ejemplo, diferencia 5 niveles de dificultad en tareas para medir conciencia fonológica. De mayor a menor dificultad, son:

- a) Recordar rimas familiares
- b) Reconocer y clasificar patrones de rima y aliteración en palabras.
- c) Segmentación de la palabra en fonemas
- d) Agregar, omitir o invertir fonemas y producir la palabra o pseudopalabra resultante.

Se ha sugerido que el acceso a las unidades fonológicas del habla puede mediatizarse a través de la influencia de las propiedades lingüísticas de las palabras. Los hallazgos de Bruck y Treiman (1990) señalan que personas normales y disléxicas muestran dificultades para aislar las consonantes en posición inicial de las sílabas con estructura CCV en una tarea de reconocimiento y en otra de omisión de fonemas.

- 2) La segunda forma de interpretación, concibe a la conciencia fonológica como un conjunto de diversas unidades lingüísticas y no como una sola entidad homogénea. Esta concepción permite hablar de diferentes niveles en función del objeto de reflexión.

No obstante, no existe acuerdo en la investigación sobre cuáles son estos niveles diferentes, porque aun no se han definido las unidades lingüísticas a incluirse dentro del término conciencia fonológica. Mann (1991) y Morais, Alegria y Content (1987), por ejemplo, incorporan en este grupo a las sílabas, en tanto autores como Tunmer y Rol (1991) usan este constructo para aludir exclusivamente al fonema (Molina, 2008). La CF también puede definirse como la habilidad para centrarse conscientemente en la estructura sonora del lenguaje. Es comúnmente evaluada en tareas que implican la manipulación de segmentos fonológicos, por ejemplo, dividir las palabras en sílabas o fonemas (segmentación fonémica) o unir secuencias de fonemas o sílabas pronunciados individualmente para formar palabras (unión fonémica).

La Conciencia fonológica es la habilidad de procesamiento fonológico más frecuentemente estudiada. Esta habilidad es útil para acceder a los fonemas e intencionalmente manipularlos dentro de las palabras (Ortiz, et al., 2002). Desde hace mucho tiempo, la CF ha sido asociada con la adquisición de las habilidades lectoras en estudiantes con un desarrollo promedio. También puede definirse como la sensibilidad a los patrones del lenguaje oral que se repiten y pueden manipularse sin considerar el significado que ordinariamente expresan (Snow et al., 1998). Los aspectos fonológicos del lenguaje tal como aparecen empíricamente relacionados al reconocimiento de palabras, también implican la conciencia de sonidos en la sílaba (Goswami, 2000).

2.2 Conciencia fonológica y conciencia fonémica

Cuando las habilidades de CF se discuten en el nivel “sonoro”, hacen referencia a las habilidades de conciencia fonémica, entendiendo a los fonemas como sonidos del habla más breves que la sílaba y que corresponden a letras (Adams, 1990). Los fonemas existen como componentes que pueden manipularse y al combinarse, forman morfemas, es decir, las unidades con significado más pequeñas del lenguaje. Por ejemplo, la palabra *mar* se integra de un morfema y la palabra *mares* de dos. Adams (1990), planteó que en términos de desarrollo, ésta conciencia parece depender de la atención centrada en los sonidos para reconocerlos como elementos distintos a la interpretación de las palabras.

La conciencia fonémica es un tipo de conciencia metalingüística que consiste en la comprensión de que las palabras se constituyen de sonidos individuales y diferentes entre sí, que pueden manipularse. Las habilidades en éste nivel que se relacionan con el aprendizaje lector, incluyen la asociación de las palabras con el mismo sonido y, el aislamiento, unión, segmentación, supresión y sustitución de fonemas (e.g. Share, Jorm, MacLean y Matthews, 1984). Por ejemplo, en la palabra *risa*, se puede pronunciar únicamente el primer sonido (/r/) [aislamiento de sonidos], o decir todos los sonidos de la palabra (/r/, /i/, /s/, /a/), [segmentación sonora]; se puede presentar, además, la palabra en sonidos separados (/r/, /i/, /s/, /a/) para unirlos posteriormente y formar la palabra *risa*. Algunas de las habilidades fonémicas más complejas consisten en decir una palabra, sin el sonido inicial (es decir, pronunciar /isa/, en lugar de *risa*) o sustituir un sonido por otro, por ejemplo, usando el mismo ejemplo, cambia la /r/ por /p/ y crear así una nueva palabra: *pisa* [sustitución fonémica].

Los criterios planteados hasta ahora para distinguir la conciencia fonológica de la fonémica son ambiguos y más aún cuando comparten los mismos procesos. Sin embargo, la conciencia fonémica se ha concebido como una consecuencia de la alfabetización y por ejemplo, Moraïs, Alegría y Content (1987), usaron la frase conciencia segmental refiriéndose a la habilidad de descubrir y separar los fonemas de las palabras. De acuerdo a esta noción, la conciencia segmental opera con el análisis y reconocimiento de las unidades significativas del lenguaje permitiendo transferir los datos gráficos a verbales. Este es un proceso necesario para diferenciar los fonemas y establecer la correspondencia grafema-fonema (Bravo, 2002). La conciencia segmental que da lugar a la segmentación fonémica requiere, para desarrollarse, de la enseñanza de la lectoescritura porque evoluciona paulatinamente mediante este aprendizaje (Lundberg, 1988).

En muchos casos, la CF consiste en la toma de conciencia de los elementos fonémicos de la lengua oral como fonema inicial, final, medio y por la habilidad para operar sobre el lenguaje oral, es decir, segmentar las palabras, constituir las a través de la unión de fonemas, invertir una secuencia fonémica, pronunciar las palabras añadiendo u omitiendo fonemas, etc. (Bravo, 2002). Por lo tanto, los procesos fonológicos donde se incluye la conciencia fonológica, evolucionan de acuerdo a diferentes niveles de complejidad cognitiva (Carrillo, 1994; Defior, 1996; Lonigan, Burgess, Anthony y Barker, 1998) desde la sensibilidad para reconocer las rimas (habilidad generalmente previa a la enseñanza formal de la lengua escrita) hasta la pronunciación de una palabra agregando u omitiendo fonemas (habilidad desarrollada a partir de la enseñanza formal de la lengua escrita). El desarrollo de la comprensión y uso de las asociaciones sonido-letra, letra-sonido al escribir de forma inicial y decodificar palabras nuevas fue ampliamente estudiado por Ehri (1987, 1992, 1995), quien describió al aprendizaje lector en etapas. Ella también concluyó que se desarrolla en primer lugar la conciencia a nivel de palabras, luego al de sílabas y al final, la de los fonemas.

Según la investigación al respecto, independientemente del CI, el vocabulario y el nivel socioeconómico, quienes desarrollan mayores habilidades para manipular las sílabas o fonemas pueden aprender a leer con más rapidez (Lonigan, Burgess, Anthony y Barker, 1998). Estas habilidades son estimuladas por ciertos métodos de enseñanza de la lengua escrita cuando se induce a la asociación entre los fonemas y las grafías. Según Bravo (1999), la conciencia fonológica funge como *motor de partida* en la decodificación y se activa mediante la intervención docente.

2.3 Formas de la conciencia fonológica

Carrillo (1994), clasifica los procesos de la conciencia fonológica en dos partes. Por un lado, la rima, es decir, la sensibilidad a las semejanzas fonológicas y por otro, la conciencia segmental basada en conciencia de los fonemas. De acuerdo a esta autora, la primera, denominada también *holística*, aparece antes de comenzar la enseñanza formal de la lengua escrita y la segunda, llamada *analítica*, evoluciona a través de esta enseñanza. La conciencia fonológica holística incluye las habilidades de rima, onset o ataque llamada también rima inicial. Las habilidades de la conciencia fonológica analítica, en cambio, son el conteo, segmentación, unión, supresión u omisión, adición y sustitución de fonemas.

2.4 Tareas de la Conciencia Fonológica

Adams (1990) describió una jerarquía de dificultad en las tareas de CF. En un nivel simple, las personas reconocen los patrones de rima en las palabras, seguido por la conciencia de que las palabras pueden subdividirse en pequeñas partes, como las sílabas. Las tareas que requieren un conocimiento consciente de que las palabras pueden ser analizadas en una serie de fonemas y la habilidad para manipularlos, tal como añadir o suprimir sonidos, es más compleja y se desarrolla posteriormente (Guillon y Young, 2002).

✎ **Juicio auditivo de rima.** Se presentan pares de palabras que riman y que no riman. Es necesario decidir si riman o no.

✎ **Juicios de rima.** Un ejemplo de esta tarea es el siguiente: “Esta es una casa y esta es una cama, muéstrame cuál rima con tasa”.

✎ **Juicios de aliteración.** Se presentan oralmente series de palabras con el mismo sonido inicial, después de ellas, se pronuncia una palabra con un sonido inicial distinto y se pregunta si esa palabra comienza con el mismo sonido que las anteriores: *árbol*. Ahora escucha las siguientes palabras: *araña, alacrán, arena, ala*, todas comienzan con *a*, no? ahora escucha ésta palabra: *lápiz*, comienza con el mismo sonido?

✎ **Reconocimiento de palabras extrañas (oddity task).** Se presenta oralmente una lista de 4 palabras monosilábicas. Después de repetirlas (p.e. sol, gol, con, sal), debe identificarse cuál es la palabra rara, de acuerdo a la diferencia fonémica media, inicial o final de una palabra respecto de las otras tres.

✎ **Unión de fonemas (palabras reales).** Por ejemplo, puede presentarse el dibujo de una nube y las letras físicas *n, u, b, e*, quien examina repite cada sonido y luego indica al niño o niña que debe poner los sonidos juntos.

✎ **Segmentación de fonemas y conteo de palabras reales.** Después de presentar una palabra, por ejemplo, *cuerda* (puede ser con letras y dibujos) se solicita decir cuáles sonidos tiene la palabra, si no se obtiene respuesta es pertinente preguntar ¿cuál es el primer sonido de *cuerda*? Y luego qué sigue?. Posteriormente puede solicitarse contar los fonemas (Cupples y Lacono, 2000).

✂ **Supresión fonémica.** Se solicita decir la palabra omitiendo un sonido determinado del estímulo. La supresión de los sonidos, generalmente genera una pseudopalabra (Duncan y Johnston, 1999).

2.5 Alternativas de relación entre el desarrollo fonológico y el aprendizaje de la lengua escrita

El desarrollo lector constituye aún un fascinante y central tema para la psicología educativa. Dentro del conocimiento más actual, es ampliamente aceptado que la CF puede ser un determinante crítico del éxito en la lectura (Share, 1995; Snowling, 1998). Partiendo del trabajo de Bradley y Bryant (1978, 1983), entre otros, existe una enorme cantidad de pruebas para medir la conciencia fonológica que siguen siendo usadas por esta disciplina (Gibbs, 2003). De acuerdo a Bravo (2002), el vínculo entre el desarrollo fonológico y el aprendizaje de la lengua escrita tiene lugar de tres maneras.

1. Como un desarrollo previo y predictivo. Implica un *umbral cognitivo* en este desarrollo a partir del que pueda iniciarse la decodificación (e.g. Wimmer et al., 1991).
2. Como una relación causal. El desarrollo fonológico es una condición previa que determina el posterior aprendizaje de la lectura (Schneider et al., 1997).
3. Como un proceso interactivo y recíproco. Durante el aprendizaje de la lectura el desarrollo fonológico tiene lugar siguiendo fases previas y posteriores (e.g. Wagner, Torgeson y Rasote, 1994). Sin embargo, existe una especie de extensión de esta forma de interacción que invita a la escritura a subir al escenario para mostrar su contribución en el desarrollo fonológico. Por ejemplo, Clay y Cazden (1995) conciben a la escritura como la situación más *pragmática* donde se hace conciencia de los sonidos de la lengua escrita.

La mayor parte de las investigaciones revisadas hasta el momento, parecen prestar mayor atención a la segunda forma de interacción. Esta hipótesis supone una relación causal, es decir, el desarrollo fonológico es una condición previa que determina el posterior aprendizaje de la lectura. Esta causalidad está planteada de forma lineal y en una sola dirección:



Sin embargo, el estudio de Cupples y Iacono (2000) intenta conocer cuál de las hipótesis se acerca más a la realidad. Según ellas, para cada una de las perspectivas, hay un supuesto distinto y plantean, en primer lugar, que si la mejora en CF implica una mejor lectura, entonces el desarrollo temprano de CF predecirá la lectura posterior, pero no será así en el caso contrario. Si, por otro lado, la mejora de las habilidades de lectura promueve una mejoría en CF, entonces las habilidades tempranas en lectura predecirán una posterior CF pero no al revés. Por tanto, estas autoras añaden una dirección diferente a la segunda hipótesis causal y suponen para su estudio que quizá las habilidades tempranas en lectura pueden predecir una posterior CF, conservando la unidireccionalidad de la hipótesis original aunque en sentido inverso.

En un segundo planteamiento de su investigación, las autoras, incorporan al estudio la tercera hipótesis del desarrollo fonológico, señalando como nueva alternativa, una relación recíproca o bidireccional. Para ellas, una relación recíproca se reflejaría en los efectos tanto del temprano desarrollo de la CF en la posterior lectura oral y de la temprana lectura oral en la posterior CF (Cupples y Iacono, 2000). Por otra parte, al asumir como válida la segunda hipótesis del desarrollo fonológico, ha habido cierto debate en relación a las formas de la conciencia fonológica (Ver apartado 3.1.3.) y se intenta probar la relativa fuerza de la conciencia de la rima (conciencia holística) versus conciencia fonémica (conciencia analítica) como predictores de la lectura, sin embargo, hasta ahora, se ha aceptado (e.g. Stahl y Murray, 1994) que ambos son determinantes en el temprano aprendizaje lector (James et al., 2005).

2.6 Estudios sobre el vínculo entre la enseñanza explícita de habilidades fonológicas y el aprendizaje de la lengua escrita (segunda alternativa de relación CF-lectoescritura)

La relación entre CF y lectura, en el campo de la investigación, usualmente se ha vinculado implícitamente a la segunda hipótesis del desarrollo fonológico, es decir, como una relación causal en donde éste es una condición previa que determina el posterior aprendizaje de la lectura (Schneider et al., 1997), debido a ello, los déficits en lectura se asocian a deficiencias en el desarrollo fonológico. Desde una perspectiva psicolingüística, se ha concebido al conocimiento metalingüístico como la habilidad para orientar la atención en el lenguaje y reflexionar sobre sus características, estructura y funciones, primordialmente las de tipo fonológico como la capacidad para manipular los segmentos de la palabra

(Tunmer et al., 1985). Esta postura, califica de “sesgada” a la intervención basada en el concepto de *madurez*, porque enfatiza las capacidades perceptivo-motoras como los prerrequisitos de la lectura y la escritura.

La CF sigue siendo considerada como una línea fundamental de investigación en Psicología Evolutiva y de la Educación. Por ejemplo, dentro del área de la Cognición e Instrucción, se enfatiza la relevancia de la CF en el aprendizaje de la lectura y la inclusión de su enseñanza explícita en el currículo de educación infantil como medida preventiva de problemas de aprendizaje. La enseñanza de la CF no consiste en apoyar la asociación grafema-fonema, sino en facilitar el reconocimiento del lenguaje como una serie de segmentos (Rabazo y Suárez, 2008). En la subárea de las dificultades de aprendizaje, el estudio sobre esta conciencia ha originado la elaboración de programas de enseñanza. La presencia de déficits en la conciencia fonémica en personas con dificultades de aprendizaje en lectoescritura ha sido comprobado por diferentes estudios (p. e. Guillon y Dodd, 1994; Jiménez, 1997). No obstante, algunos de ellos han evidenciado que la aplicación de programas educativos de este tipo en alumnado con severas alteraciones de lectura impactan favorablemente en el desarrollo fonológico pero no en lectura, sobre todo en niños y niñas mayores (Rabazo y Suárez, 2008).

Existe un considerable acuerdo en que un déficit en el procesamiento fonológico es la causa principal de las dificultades de lectura (Elbro, 1996). De acuerdo a éste supuesto, un problema específico en algún aspecto del procesamiento fonológico altera la comprensión y aplicación del mecanismo de conversión grafía-fonema (Rack, Snowling y Olson, 1992). Muchos estudios se orientan a especificar cuáles aspectos del procesamiento fonológico están alterados en individuos con específicas dificultades de lectura (e.g. De Weirtdt, 1988; Reed, 1989). La mayor parte de las investigaciones al respecto muestran que quienes tienen un rendimiento mayor en las tareas de CF aprenden a decodificar palabras más fácilmente y ésta asociación parece estar presente incluso después de controlar la influencia de variables intervinientes en la lectura como: inteligencia, habilidades mnemotécnicas, vocabulario y clase social (Bus y van Ijzendoorn, 1999).

Las personas con problemas de lectura también muestran un desempeño más bajo en tareas fonémicas en relación a su edad (e.g. Fawcett y Nicolson, 1995; Jiménez, 1997; Metsala, 1999). Además, la estructura lingüística de las palabras afecta el desempeño en tareas de CF, (Jiménez y Haro, 1995; Treiman y Weatherston, 1992; Venegas y Jiménez, 1996) como en el caso de quienes se inician en el aprendizaje formal de la lengua escrita,

resultándoles complejo descifrar las consonantes de las sílabas compuestas al inicio de las palabras (Ortíz et al., 2002).

2.6.1 Reconocimiento de la palabra escrita: el acceso al léxico

Una de las características de los trabajos realizados sobre la segunda hipótesis del desarrollo fonológico consiste en conceder una muy especial importancia al reconocimiento de la palabra escrita en el aprendizaje de la lectura. Por ejemplo según Paul (1998), el **reconocimiento de palabras**, mediante el que paulatinamente se llega a estar consciente del concepto, la pronunciación o el signo de una palabra desconocida, es el cimiento del proceso de alfabetización.

Ehri (1980) y otros investigadores encontraron que cuando el alumnado de preescolar experimenta las letras, construye una representación de la ortografía de las palabras y comienza a usar ésta información conjuntamente con su conocimiento sobre sus propiedades lingüísticas. Los lectores y lectoras principiantes hacen asociaciones sonido-letra y letra-sonido y desarrollan competencias para descifrar las palabras desconocidas. Existe una amplia posibilidad de que quienes no hayan desarrollado habilidades de reconocimiento de palabras, tengan dificultades con la lectura y la escritura inicial en los primeros grados de educación básica (Snow et al., 1998). Esto se debe, en parte, a que la decodificación facilita la comprensión y la comprensión, facilita la decodificación (Adams, 1990).

2.6.1.1 Representaciones ortográficas

En relación al capítulo 1 sobre Procesos Cognitivos implicados en el aprendizaje de la lengua escrita, es necesario situar a las representaciones ortográficas y fonológicas como parte del proceso para *reconocer a las palabras escritas* llamado también *acceso al léxico*.

☆ **El modelo de la doble ruta.** Ha habido una enorme riqueza de evidencias a lo largo de los últimos 20 años que demuestra un nexo sólido entre la conciencia fonológica y la habilidad para la lectura y escritura iniciales (Goswami y Bryant, 1990; Rack, Hulme y Snowling, 1993; Wagner y Torgeson, 1987). Tradicionalmente, se asume que la CF ejerce influencia en el desarrollo de la lectura y la escritura y permite a la persona internarse en la naturaleza del sistema alfabético. Los vínculos formales entre los sonidos y las letras podrían gestarse dentro de lo que se conoce como ruta subléxica (fonológica), tal como

proponen las teorías de lectura de la doble ruta (Morton, 1969; Baron y Strawson, 1976; Coltheart, 1978, 1985), según las cuales la lectura puede ocurrir al traducir la forma escrita de la palabra en sonidos, accediendo al significado a través de las características sonoras de las palabras. La noción de lectura mediante la conversión de grafemas a fonemas (lectura alfabética) también ha sido sugerida en las teorías del desarrollo.

Las teorías evolutivas del desarrollo de la lectoescritura (Frith, 1985b; Seymour y MacGregor, 1984), postulan la existencia de una etapa alfabética en la que se decodifica la palabra escrita usando reglas de conversión grafía-fonema. Las teorías más recientes sobre el desarrollo de la alfabetización conceptualizan la información fonológica como una base de la lectura alfabética pero no aceptan la visión simplista de “etapa” en la que un solo proceso se hace cargo de la tarea de leer en cierto momento específico. La **teoría de la ruta dual** también propone una ruta léxica que dota de un vínculo directo entre la **representación ortográfica** de las palabras y su significado. En las teorías evolutivas del desarrollo, éste tipo de ruta a menudo abarca dos etapas diferentes: la logográfica y la ortográfica. En la etapa logográfica inicial de lectura, se crean nexos entre la forma visual de la palabra y su significado. Algunos estudios de lectura logográfica han sugerido que durante esta etapa se observa una escasa conciencia de las letras en la palabra pero, en cambio, se perciben símbolos arbitrarios visualmente diferentes o sobresalientes, por ejemplo, las dos “rayas” al inicio de la palabra “lluvia” (Masonheimer, Drum y Ehri, 1984; Seymour y Elder, 1986; Gough, Juel y Griffith, 1992;).

La etapa ortográfica es la fase final del desarrollo, en la que, tras ver una palabra, se logra tener acceso inmediato a la forma ortográfica correcta sin necesidad de un recurso fonológico. En esta etapa el orden y la identidad de las letras es fundamental y no existe dependencia de las características visuales arbitrarias. Los léxicos ortográfico y logográfico se consideran entidades separadas en la teoría del desarrollo de la lectura de Seymour y MacGregor (1984), mientras que Frith (1985b) considera al almacén logográfico como un precursor del léxico ortográfico. Las niñas y niños con habilidades de CF y correspondencia fonema-grafema poco desarrolladas están ante una enorme desventaja cuando son forzados a leer usando técnicas logográficas, (Frith, 1985b; Seymour y MacGregor, 1984), lo que implica intentar fijar algunas formas de la estructura visual de la palabra y asociarla arbitrariamente con su significado. Esta es una tarea sumamente compleja (de ahí la cantidad de tiempo que les toma aprender la palabra) y es progresivamente más difícil cuando el vocabulario de lectura aumenta. A menos que se adquiera conocimientos sobre la

estructura formal que existe entre las letras y los sonidos, aparecerán alteraciones para formar las representaciones ortográficas necesarias en la lectura y la escritura (Dixon et al., 2002).

En general, según el **modelo de la doble ruta**, como hemos visto arriba, se adquieren dos mecanismos cualitativamente diferentes para leer (e.g. Harris y Coltheart, 1986). Uno de ellos depende de la conversión de las grafías en fonemas y luego unirlos para formar una palabra (ruta grafía-fonema, RGF), mientras que el otro involucra reconocer una palabra familiar en una secuencia de grafemas y, a partir de ello, acceder al almacén léxico (ruta léxica, RL). La función más obvia de la CF en el modelo de la ruta dual es facilitar el desarrollo de la ruta RGF.

Sin embargo, Stuart y Coltheart (1988) argumentaron que la CF puede también relacionarse con el desarrollo de la RL. Éstos autores sugirieron que es posible comenzar a construir representaciones léxicas u ortográficas incluso antes de verlas siempre y cuando se desarrollen habilidades de segmentación fonémica (conciencia de los sonidos contenidos en las palabras pronunciadas agrupados en segmentos) y un conocimiento adecuado de las asociaciones grafía-fonema, de ahí que quienes conocen: a) que la palabra pronunciada *sol*, puede dividirse en tres fonemas: /s/ /o/ /l/ y que b) los fonemas /s/ /o/ /l/ pueden representarse por las grafías *s*, *o*, *l*, respectivamente, debieran ser capaces de predecir que la palabra /sol/, se escribe *sol*. De acuerdo a éste enfoque, la CF desempeña un importante rol en el desarrollo de ambos mecanismos de lectura contenidos en el modelo de la ruta dual.

Recientemente, una serie de estudios empíricos (Van Orden, 1987, 1991; Van Orden, Pennington y Stone, 1992; Lukatela y Turvey, 1994) han demostrado que la fonología puede desempeñar un rol vital en el acceso a las representaciones ortográficas en personas adultas hábiles, por lo tanto cuestionan la noción de que el procesamiento léxico es puramente visual. Lukatela y Turvey (1994) usaron tareas de categorización semántica con estímulos impresos. Se mostraba a los participantes una palabra clave para hacer la categorización semántica (e.g. “clavel”) seguida ya sea por una palabra también real (e.g. “rosa”), una homófona (e.g. “roza”), una pseudohomófona (e.g. “rohza”), o una palabra control similar (e.g. roce). Dentro de lapsos muy cortos, las homófonas y pseudohomófonas adquieren niveles similares de retención que los logrados por la versión correcta de la

palabra. Éstos resultados destacan el rol de la fonología, tanto como de los factores visuales en el procesamiento léxico.

A partir de ello es plausible sugerir que quienes han desarrollado la conciencia fonológica pueden además ser capaces de usar ésta información y ayudar en la creación de representaciones ortográficas que den acceso al procesamiento léxico. Estas conclusiones han sido incorporadas en teorías recientes del desarrollo de la lectura. Por ejemplo, Ehri (1992, 1995), establece una teoría de reconocimiento de palabras en cuatro fases; en ella las fases representan los diferentes tipos de conexión que existen en la memoria para leer palabras mediante la vista. Ehri plantea que en la segunda fase, “impulso fonético de la lectura”, estas conexiones se cimentan en la habilidad para segmentar fonemas y en el conocimiento de las letras del alfabeto (Dixon et al., 2002).

No obstante, la situación respecto a los modelos conexionistas de la lectura es muy distinta. En estos modelos, no aparece definido el nivel de representación fonológica que se necesita para acceder al contenido durante la lectura (Cossu, Rossini y Marshall, 1993). De acuerdo con éstos modelos, Cossu, Rossini y Marshall (1993) negaron la existencia de una asociación necesaria entre CF y lectura oral.

Los resultados de un estudio hecho por Ehri y Wilce (1985) fundamentan la idea de que la fonología facilita la creación de representaciones ortográficas. Estos autores enseñaron a alumnado de Infantil a reconocer palabras con grafías falsas que tenían una relación sistemática al sonido de la palabra real (e.g. mng: mango) o que no tenían relación con el sonido de la palabra, pero que eran visualmente distintivas (e.g. str: mango). Quienes habían comenzado el aprendizaje de la lectura, encontraron mucho más sencillo aprender las grafías que tenían una relación sistemática con el sonido de la palabra. En cambio, las personas no lectoras (PNL), se apoyaron en las diferencias visuales del símbolo y por tanto mostraron la pauta contraria de aprendizaje. Esto sugiere que quienes tuvieron algún conocimiento de asociación grafía-fonema pudieron usarlo como apoyo para desarrollar su representación ortográfica. Las PNL, quienes tienen muy poco conocimiento de las relaciones entre los sonidos y las letras, fueron por tanto forzados a crear asociaciones arbitrarias entre la forma visual de las palabras y sus significados. Los resultados de este estudio han sido replicados usando estímulos más rigurosos por Rack, Hulme, Snowling, y Wightman (1994).

Con el objeto de elaborar un test auténtico sobre el rol de la fonología en el aprendizaje de la lectura visual de palabras, Rack et al. (1994), también investigaron la influencia de los vínculos fonológicos-ortográficos en el aprendizaje de palabras reales más que de pseudopalabras. Éste equipo usó dos series de palabras que variaban en términos de su transparencia en la escritura inglesa, supusieron que las palabras con una asociación transparente (cat) serían más fáciles de aprender que aquellas que tienen una asociación incierta (gate), porque las palabras transparentes siguen patrones más próximos a la correspondencia grafía-fonema ya incluida en los conocimientos previos. Ésta hipótesis está ampliamente soportada por los datos y subraya entonces, el papel de la fonología en la creación de representaciones ortográficas de palabras reales (Dixon et al. 2002). Los resultados de estos estudios han sugerido que la información fonológica es útil en la creación de representaciones ortográficas. Es probable que la estrecha relación entre la fonología y la ortografía permita estructurar conexiones lógicas más que arbitrarias entre la secuencia de letras y el significado de la palabra. En éste caso, consecuentemente, quienes son fonológicamente conscientes debieran tener mayor posibilidad para crear representaciones ortográficas más fácilmente que quienes no lo son. Aunque la información fonológica es útil para crear representaciones ortográficas, se ha sugerido que las conexiones entre las letras y los sonidos pueden no tener lugar en todas las letras de la palabra (Ehri, 1992, 1995; Stuart y Coltheart, 1988).

☆ La segmentación fonológica

Los estudios que tratan sobre segmentación fonológica (Stanovich, Cunningham y Cramer, 1984; Stuart, 1990) revelan que quienes comienzan su aprendizaje de la lectura segmentan mejor el sonido inicial de la palabra, y que segmentar el final de ella les es más simple que hacerlo con los sonidos medios. Una vez reconocidos los sonidos iniciales y finales, parece más notable el aprendizaje de la lectura; el estudio de Dixon et al. (2002) también investiga la hipótesis de que, si se usa la información fonológica en la creación de **representaciones internas**, éstas palabras límite serán almacenadas en primer término. En relación a lo anterior, Dixon y su equipo (2002) realizaron el estudio siguiente.

Una clase fue dividida en tres grupos de acuerdo al puntaje obtenido en las tareas de segmentación fonémica y a un test de conocimientos sobre correspondencia grafía-fonema. El primer grupo (PA1) fue capaz de segmentar los fonemas iniciales y finales, el segundo grupo (PA2) pudo segmentar los fonemas iniciales pero no los finales; el tercer grupo (PA3) no logró segmentar los fonemas iniciales. No hubo diferencia significativa en los

conocimientos sobre correspondencia grafía-fonema entre los grupos PA1 y PA2, pero ambos tuvieron un mejor desempeño que el grupo PA3. El experimento consistió en enseñar a cada participante a leer 10 palabras que no hubieran leído previamente. Se supuso que quienes fueran fonológicamente más concientes aprenderían a leer las 10 palabras más rápidamente en comparación a aquellos que lo fueran menos. Al terminar el estudio, se usaron unas series de postests mediante los que se presentó la versión correcta y múltiples incorrectas de las palabras y se preguntó cuál era la correcta. Estas tareas se idearon para tratar de revelar lo que cada quien había creado en términos de representaciones ortográficas para los ítems enseñados. Se supuso que, en general, los grupos tenderían a crear únicamente representaciones parciales, pero que el grupo PA1, por lo menos, almacenaría letras iniciales y finales de la palabra una vez que había sido capaz de segmentar fonológicamente en estas posiciones y de identificar correctamente las letras con las que se representaban tales fonemas, por tanto además sería sensible ante el reconocimiento de las representaciones incorrectas.

Se hipotetizó que el grupo PA2 sería sensible a cualquier irregularidad relacionada con las letras iniciales debido a su habilidad mostrada para segmentar fonemas iniciales y que podría identificar las letras que representan a éstos fonemas. En virtud de que el grupo PA3 no fue capaz de segmentar los fonemas iniciales y mostró un conocimiento precario de la correspondencia grafía-fonema, el equipo de investigación desconocía cuáles nexos arbitrarios crearía este grupo entre las presentaciones visuales de la palabra y el significado. Se supuso que éste grupo no haría ningún nexo basado en la relación entre el sonido y las letras de la palabra. Los resultados del estudio claramente corroboraron los trabajos previos (Ehri, 1980, 1992, 1995; Ehri y Wilce, 1985; Rack et al., 1994) al demostrar que la segmentación fonémica está vinculada a la adquisición de **representaciones ortográficas**. Más relevante aún, ésta investigación indica que la facilidad mostrada por quienes pueden segmentar los fonemas tanto iniciales como finales no solamente se evidenció en la velocidad del aprendizaje lector de nuevas palabras, sino también en la precisión de las representaciones creadas.

Debido a que sus habilidades de segmentación fonémica eran muy limitadas, los grupos PA2 y PA3, se forzaron a hacer asociaciones arbitrarias entre la forma visual y el significado de las palabras. En virtud de que el período de entrenamiento no hizo énfasis en el aspecto fonológico, es improbable que las habilidades fonológicas de la población participante se hubieran desarrollado mucho durante el estudio. Por tanto, estas palabras

deben haberse aprendido a través de la creación de alguna forma de representación ortográfica. Trabajos previos realizados por Stanovich, Cunningham y Cramer (1984) y Stuart (1990) demostraron que los sonidos iniciales de la palabra son más fácilmente segmentables que los finales, y éstos a la vez más fácilmente que los sonidos medios. Si el alumnado es capaz de utilizar su habilidad para segmentar con el objeto de crear representaciones internas de las palabras, entonces, las letras iniciales deberían ser almacenadas en primer lugar, en seguida, las letras finales y finalmente, las medias. Los datos de éste estudio muestran que las personas participantes pudieron identificar más fácilmente la escritura incorrecta de las palabras cuando la letra inicial estaba alterada que cuando lo estaban la final o las medias. En el caso del grupo PA1 se demostró una tendencia lineal tal que el ritmo de identificación fue mejor cuando se trató de letras iniciales que finales o medias. Estos contrastes posicionales observados en la habilidad de segmentación proveen una fehaciente evidencia de que ésta habilidad aparece estrechamente vinculada con la creación de representaciones ortográficas.

La habilidad de segmentación como un requisito para la formación de representaciones ortográficas puede corroborarse de manera más consistente mediante los datos sobre la segmentación de los fonemas finales. El grupo PA1 pudo segmentar los fonemas finales, mientras que los otros grupos no. Cuando se analizaron los datos del posttest, se descubrió que el grupo PA1 mostró una sensibilidad más alta frente a los errores de las letras finales. Esta sensibilidad no se encontró en ninguno de los otros dos grupos, que no pudieron segmentar los sonidos finales. Además, esto sugiere que quienes resolvieron adecuadamente las tareas de segmentación de sonidos finales en las palabras fueron también capaces de almacenar las letras finales de la palabra en la representación. La conclusión principal de éste estudio es que la habilidad de segmentación fonémica está relacionada, no solamente a aprender palabras rápidamente, sino además a la construcción de una representación ortográfica específica útil en la lectura y en la escritura.

☆ **Formas de escritura y representaciones ortográficas**

Parece ser, que escribir manualmente favorece más el aprendizaje de la escritura en comparación con el uso del ordenador o de las letras móviles. En general, los estudios asociados a ésta hipótesis han obtenido resultados discrepantes. Por ejemplo, Cunningham y Stanovich (1990) observó que un grupo de 1er curso a quien se enseñó a escribir manualmente eran capaces de escribir más palabras correctamente en el posttest que quienes fueron enseñados a hacerlo mediante letras móviles u ordenador. Cunningham y

Stanovich supusieron que la escritura manual contribuye a la **formación de representaciones ortográficas**.

Pese a éstos resultados, Vaughn, Schumm y Gordon (1992), no encontraron diferencias significativas entre el uso del lápiz, letras móviles o el ordenador en su réplica del estudio de Cunningham y Stanovich (1990). En un estudio posterior, Berninger, Abbott, et al. (1998), incluyeron palabras completas y pseudopalabras basándose en la propuesta de Cunningham y Stanovich (1990). Estos autores encontraron que quienes recibieron una enseñanza basada en la escritura a mano (un grupo de segundo curso de Educación Primaria), obtuvieron mejores resultados en la ortografía de palabras altamente predecibles, con la estructura consonante-vocal-consonante (CVC). No se observaron diferencias entre el uso del lápiz y del ordenador cuando se usaron palabras más complejas. Es necesario señalar que en tanto Cunningham y Stanovich (1990) usaron una población poco diversa y con más alto rendimiento, la usada por el resto de los autores mencionados incluía a casos con y sin problemas de aprendizaje.

Estudios como el de Graham y colegas, han sugerido que quienes no desarrollan suficientes habilidades de transcripción (por ejemplo habilidades caligráficas), tienen dificultades al expresarse de forma escrita (e.g. De La Paz y Graham, 1995; Graham, 1990; Graham y Harris, 2000). De acuerdo a Graham (1990), si la escritura, durante la producción del texto, se convierte en una tarea muy laboriosa, a menudo olvidarán lo que están tratando de comunicar porque sus recursos atencionales están siendo consumidos por la memoria de trabajo. Las investigaciones de Berninger et. al (1998) y Graham et al. (2000a) abordan cómo la precisión y automaticidad de las habilidades caligráficas (handwriting) se transfieren a la composición escrita. En general, los resultados que comparan la suplementaria enseñanza del trazado de las letras con una condición control en la que los estudiantes reciben entrenamiento en conciencia fonológica, indican que el desarrollo caligráfico está relacionado a aprender cómo escribir. Es decir, los niños quienes reciben tal enseñanza muestran mejores resultados en pruebas tanto de caligrafía como de contenido escrito en comparación de quienes reciben entrenamiento solamente en conciencia fonológica (Graham et al., 2000a).

En conclusión los estudios de Graham et al. (2000) resaltan la importancia de la enseñanza del escribir a mano en el caso de niñas y niños pequeños porque el perfeccionamiento de éste tipo de habilidades parece facilitar no solamente el proceso inicial del aprendizaje de la lengua escrita, sino también interviene globalmente en éste proceso. A pesar de estas escasas y discrepantes investigaciones al respecto, ha sido reconocida por

el cuerpo científico, la importancia de investigar la relación entre la escritura a mano (handwriting) y la elaboración de representaciones ortográficas. Pese a tales disimilitudes, en general, quienes usan un lápiz mientras aprenden a escribir, parecen mostrar mejores resultados respecto a quienes usan el ordenador durante tal enseñanza (Berninger, Abbott, et al., 1998; Cunningham y Stanovich, 1990). Además de la utilidad de escribir a mano, se han puesto en relieve dos condiciones más como facilitadoras del aprendizaje de la escritura en combinación con el desarrollo fonológico.

- **Uso de letras modeladas con flechas.** Berninger et al. (1998), señaló que el uso de letras modeladas con flechas y recuperación de la memoria, podrían promover directamente las conexiones entre automaticidad y memoria. En otras palabras, siguiendo las flechas para trazar las letras, es posible contribuir a la automatización de la escritura y liberar así memoria de trabajo.
- **Uso del nombre de las letras.** Además del aprendizaje de las letras mediante el seguimiento de flechas, Berninger et al. (1998) enfatizó la enseñanza de los nombres de ellas durante el trabajo caligráfico, porque supuso que pudieran ser útiles como pautas **para recuperar la representación de la letra** durante el proceso motor de la escritura. Por ejemplo, para escribir la letra *a*, los estudiantes necesitan nombrar fluidamente la letra del alfabeto: “el nombre de la letra es *a*”, posteriormente deben asociar el nombre de la letra *a* a su forma apropiada: “la letra *a*, es...” y, finalmente, escribir la letra *a*.

Según Graham (1999b), las asociaciones entre los nombres y las formas de las letras pueden fortalecerse a través del nombramiento de cada letra en el momento de ser escrita y mediante el uso del alfabeto en juegos donde se escriba la letra que está antes o después de una serie de letras propuestas (e.g. *r, s, t, u*).

2.6.1.2 Representaciones fonológicas

☆ **Proceso fonológico primario.** Los tres procesos fonológicos primarios que se asocian a la lectura son: fonía, recodificación fonológica y rima. Cada uno incluye representaciones fonológicas que juntas se han denominado “código interno” (Kleiman, 1975) o “habla interna” (Paul y Jackson, 1993). Kleiman planteó que el código interno es “una transformación de palabras escritas en cualquier tipo de código basado en el habla, ya sea acústico, articulatorio, auditivo con imágenes o un código más abstracto” (p. 323). Vygotsky (1934/1987), describió al código interno como “pensamiento conectado con

palabras” (p. 249), concepto que otros investigadores denominaron “recodificación fonológica” (Jorm y Share, 1983), “habla en silencio” (Edfeldt, 1960), “habla subvocal” (Locke, 1970) o “habla implícita” (Lepley, 1952).

Los procesos fonológicos primarios son:

a) Fonía

Fonía es la comprensión de cómo los sonidos pueden representarse con letras. Mientras la decodificación de ellos, por tanto, es una tarea difícil para el alumnado con pérdida auditiva (Paul, 1998), Leybaert (1993), concluyó que quienes están oralmente desarrollados como quienes no presentan pérdida auditiva, pueden adquirir conocimientos de las relaciones fonéticas grafía-fonema. Es evidente el uso de un conocimiento fonético tanto para diferenciar las combinaciones posibles de letras, como para reconocer las palabras (Conrad, 1979). Estudios recientes que involucran a personas sordas, han demostrado que quienes están expuestos al habla tienen habilidades fonéticas.

b) Decodificación o recodificación fonológica

Es la conversión de letras y patrones de letras tal como se producen en la boca y áreas paleatales y nasales en sonidos o sensaciones quinestésicas (Tunmer, 1990). Paul y Jackson (1993) señalan que existe una creciente evidencia de que la recodificación del habla es fundamental para acceder al significado de las palabras. Cuando dicen recodificación fonológica se refieren a la “subvocalización” y los movimientos de músculos y otras partes del cuerpo en el tracto vocal y distinguen a éste proceso de aquéllos como: codificación fonológica, representaciones mentales e imagen auditiva del habla.

c) Rima

También la rima es una habilidad de la CF y frecuentemente se ha planteado que la habilidad para rimar constituye un predictor del logro lector (Corcoran y Luetke-Stahlman, 2002). De acuerdo a Goswami y Bryant (1990) quienes son más sensibles a la rima o a quienes se ha enseñado a rimar, tienen más éxito en la lectura.

☆ **Unidad corta y larga como base del procesamiento fonológico: representación fonológica.**

En la construcción de representaciones fonológicas, una de las teorías ampliamente difundidas concibe al fonema (la unidad fonológica mínima del lenguaje) como una unidad

de representación fonológica desde el comienzo del desarrollo del lenguaje (Chomsky y Halley, 1968), sin embargo, otras explicaciones teóricas sobre **cómo se almacenan las palabras en el léxico mental** infantil ha hecho énfasis en el origen de los fonemas (Lindblom, MacNeilage y Studdert-Kennedy, 1984). En relación a ésta perspectiva, Fowler (1991) planteó que las representaciones fonológicas son holísticas por naturaleza y, paulatinamente, llegan a estar organizadas por segmentos, sobre ésta propuesta, Metsala y Walley (1998) sugieren que la representación de los fonemas emerge como resultado de la adquisición de vocabulario.

Las investigaciones en CF han mostrado que las representaciones fonológicas se desarrollan de unidades largas a unidades cada vez más cortas durante la infancia (Ziegler y Goswami, 2005). Esta secuencia de desarrollo es equiparable a la propuesta por Fowler (1991). La conciencia de las sílabas y la rima se desarrolla antes de la conciencia de los fonemas. La capacidad de tener conciencia de los fonemas es considerada esencial por los teóricos de la unidad corta (Ehri, 1987, 1992; Stuart y Coltheart, 1988), mientras que los teóricos de la unidad larga sostienen que la conciencia de la sílaba inicial (que puede incluir una consonante inicial o grupo de consonantes) y la rima son fundamentales en el desarrollo de la lectura (Goswami y Bryant, 1990; Goswami, 1993).

Ésta distinción teórica da lugar a visiones distintas respecto al nombramiento de pseudopalabras. De acuerdo a la hipótesis de la unidad corta, la conciencia fonémica y el conocimiento de la correspondencia grafía-fonema da lugar a la formación de parciales asociaciones fonéticas de palabras en la memoria que gradualmente se perfecciona en la medida en que la habilidad aumenta (Ehri, 1987, 1992; Stuart y Coltheart, 1988). La conciencia fonológica alterada impediría el desarrollo de las conexiones específicas o de alto orden entre las letras necesarias para decodificar palabras nuevas (Snowling y Hulme, 1989; Morais, 1991, Ehri, 1992). Ésta es la perspectiva que corresponde con la descripción de nombramiento de pseudopalabras de Ellis (1985), sin embargo, una versión alternativa ha sido ofrecida por los defensores de la teoría de la unidad larga (Goswami y Bryant, 1990; Goswami, 1993).

Estos autores propusieron que quienes desarrollan habilidades de rima forman categorías de palabras y fácilmente pueden detectar que ellas a menudo tienen secuencias ortográficas comunes. Las palabras novedosas, de acuerdo a ésta postura, son leídas a través del uso de ésta información para hacer analogías con palabras conocidas basadas en

unidades comunes de rima (por ejemplo, la palabra nueva “fil”, puede ser leída por analogía con la palabra conocida “fin”). En éste caso, las habilidades de rima poco desarrolladas obstaculizarían el reconocimiento de palabras. La teoría de la unidad larga también abarca el supuesto de que la CF se desarrolla paulatinamente (Treiman, 1987, 1992) conforme el desarrollo progresivo de la sensibilidad hasta llegar a las unidades pequeñas del discurso. Algunas evidencias experimentales de que las habilidades de rima influyen en el desarrollo de la CF han sido provistas por Bryant, MacLean, Bradley y Crossland (1990). Si esta teoría es correcta, las habilidades precarias en rima inicial serían suficientes para predecir un déficit fonémico (Duncan y Johnston, 1999).

☆ **Lectura de pseudopalabras**

La alteración en el nombramiento de pseudopalabras se ha asumido como característica ampliamente conocida de las dificultades de lectura (Rack, Snowling y Olson, 1992). También se ha observado que la habilidad para nombrar pseudopalabras se distribuye heterogéneamente dentro de la población de estudiantes con bajo nivel de lectura (Boder, 1973; Castles y Coltheart, 1993; Coltheart, Masterson, Bying, Prior y Riddoch, 1983; Johnston, 1983; Temple y Marshall, 1983; Olson, Kliegl, Davidson y Foltz, 1985, Seymour, 1986) y esta heterogeneidad puede ser la causa de las discrepancias entre los estudios sobre este tema (Johnston et al. 1987; Holligan y Johnston, 1988) o de ciertas contradicciones (Campbell, y Butterworth, 1985; Perin, 1983). Es por ello que la postura de que el déficit en el nombramiento de pseudopalabras es típico de las dificultades de lectura aparece debilitada por el fallo de algunos estudios al replicar estos resultados.

En el caso de la habilidad para leer pseudopalabras, Ellis (1985) plantea que tal lectura incorpora por lo menos tres procesos: segmentación visual de una sucesión de letras dentro de grupos de letras (e.g.; hiesan en: h/i/e/s/a/n/), conversión de los grupos de letras en fonemas y unión de fonemas para producir una respuesta fluída. Este desglose ilustra en parte por qué las dificultades al leer pseudopalabras a menudo han sido atribuidas al déficit en el procesamiento fonológico (Frith, 1985a; Snowling, 1987; Rack et al., 1992, Seymour, 1994). Existe una controversia en la identificación de la forma de CF implicada en este caso. Un grupo de estudios relacionan a la lectura de pseudopalabras con la conciencia fonológica holística (inicio de la palabra y rima) y otros lo hacen con la conciencia fonológica analítica (conteo, unión, segmentación, omisión o adición de fonemas).

El primer grupo de estudios han mostrado que las habilidades de rima pueden estar alteradas entre quienes muestran bajos niveles de lectura, en tareas como: reconocimiento de palabras extrañas (Bardley y Bryant, 1978; Holligan y Johnston, 1991), juicio de rima, (Bradley y Bryant, 1978) y juicio auditivo de rima (Rack, 1985). En estudios de este tipo, centrados en la conciencia fonológica holística, se ha descubierto que el déficit en nombramiento de pseudopalabras se asocia con una pobre conciencia de la rima inicial (Holligan y Johnston, 1988; Olson et al. 1990). En otras investigaciones realizadas con personas sin dificultades de lectura se observó que la distinción del sonido inicial de las palabras (evaluado mediante tareas de rima y aliteración) no es fundamental en la lectura temprana (Cupples y Iacono, 2000).

De acuerdo al segundo grupo de estudios basados en la conciencia analítica, dentro de la población con un precario nivel lector, las diferencias en la habilidad para nombrar palabras se derivan de claras diferencias en el conteo de fonemas (Liberman, Shankweiler, Liberman, Fowler y Fisher, 1977; Bruck, 1992), unión, segmentación (Fox y Routh, 1980; Lundberg y Høien, 1990, Olson, Wise, Conners y Rack, 1990) y supresión de fonemas (Bruck, 1992). Otros estudios sencillamente les llaman habilidades fonémicas alteradas (Lundberg y Høien, 1990; Manis et al., 1993). En investigaciones realizadas con personas sin dificultades, (e.g. Duncan, Seymour y Hill, 1997) se confirmó una mayor utilidad de las habilidades de segmentación fonémica en la lectura temprana en relación a las habilidades de unión fonémica (e.g. Wagner, Torgeson y Rasote, 1994).

En el estudio de Duncan y Johnston (1999), la CF se examinó en los niveles fonético y de comienzo de rima. El objetivo consistió en determinar qué **forma de conciencia** está más estrechamente relacionada con la habilidad para leer pseudopalabras. Las comparaciones entre los grupos indicaron que el grupo experimental tuvo un desempeño significativamente por debajo respecto a los grupos de control por edad cronológica en todas las tareas experimentales. De acuerdo a la teoría de la unidad larga de **representación fonológica**, las pseudopalabras se pronuncian a través de analogías basadas en la rima con palabras conocidas, y la conciencia de los comienzos de las palabras y de las rimas es fundamental para el desarrollo de éste proceso (Goswami y Bryant, 1990; Goswami, 1993).

Esta investigación sobre la CF de quienes tienen un bajo nivel lector, da lugar a resultados que son consistentes con la teoría de la unidad corta en la lectura de pseudopalabras. El grupo con bajo nivel de lectura no difirió significativamente del grupo

control por edad de lectura en las tareas de juicio auditivo de rima o palabras atípicas, pero fueron significativamente menos acertados que éste grupo en supresión de fonemas. De forma contraria a las predicciones de la teoría de la unidad larga, el desempeño en las tareas de rima no se relacionó con la habilidad para leer tanto palabras como pseudopalabras en ninguno de los grupos. Este estudio también generó algunos hallazgos preliminares que contradicen la versión progresiva del desarrollo fonológico. No se encontró evidencia de una asociación entre los niveles de unidad corta y larga de conciencia fonológica y, de hecho, se identificaron a dos estudiantes cuya habilidad para manipular fonemas excedió su nivel de conciencia de rima (Duncan y Jonhston, 1999).

El trabajo de Duncan y Jonhston (1999) demostró que quienes presentan niveles deficitarios de lectura pueden mostrar cierta habilidad para leer pseudopalabras. Sus conclusiones también proveen evidencia de que esta habilidad puede no ser adecuadamente explicada al considerar las habilidades de CF por separado. La CF pareció ser un factor importante en la lectura de pseudopalabras cuando, en el caso del grupo experimental, los niveles bajos de la habilidad para suprimir fonemas estuvieron invariablemente asociados con bajos niveles en la habilidad para leer pseudopalabras. No obstante, fue evidente que la amplia habilidad para suprimir fonemas no siempre fue suficiente para garantizar una adecuada lectura de pseudopalabras. Indudablemente, esto invita a suponer la influencia de otros factores en esta tarea.

Estos autores consideran que las causas de los problemas de lectura no han estado adecuadamente orientadas al concebir de forma aislada los procesos componentes de lectura de palabras y pseudopalabras. Por lo menos tres procesos se implican en el nombramiento de pseudopalabras: 1) segmentación visual, 2) asociación grafía-fonema, y 3) unión de fonemas (Coltheart, 1984; Ellis, 1985). Esto implica que las alteraciones en el nombramiento de pseudopalabras tienen diferentes causas. En una investigación preliminar de ésta hipótesis, Johnston, Anderson y Duncan (1994) concluyeron que la evaluación tanto de las fortalezas como de las debilidades fonológicas pudieran dar cuenta de las pautas de lectura anómalas (Duncan y Johnston, 1999).

2.6.1.3 Conciencia fonológica y alteraciones lingüísticas

☆ Alteraciones en el reconocimiento de las palabras

También se ha establecido la relación entre dislexia y conciencia fonológica. Sin embargo, si la dislexia se identifica a partir del desempeño en lectura, no puede observarse antes del ingreso a la escuela. Por tanto, los lectores y lectoras principiantes experimentarán problemas de lectura durante las etapas iniciales de su adquisición y tales experiencias pudieran derivar una serie de consecuencias negativas para el desarrollo lector (Spear-Swerling y Sternberg, 1994; Stanovich, 1986). De ahí que la identificación temprana de los problemas de lectura es una condición necesaria para su pronta remediación y prevención. Cuando la intervención se inicia en una fase temprana, tiende a ser más efectiva por las razones siguientes:

- a) Puede estimular positivamente el desarrollo lector.
- b) Es posible reducir los efectos negativos por experimentar fracasos en la lectura.
- c) Habrá más tiempo disponible para el desarrollo de habilidades compensatorias y estrategias (Spear-Swerling y Sternberg, 1994).

Las investigaciones actuales señalan que la dislexia, en gran parte, consiste en un **desorden del desarrollo del lenguaje** y puede prevenirse a través del fomento de esta evolución durante la etapa de prelectura (Catts, 1989, 1996; Scarborough, 1990, 1991). En diferentes áreas del procesamiento fonológico, se han encontrado relaciones predictivas contundentes (Badian, 1994; Elbro, Borstrom y Petersen, 1998; Lundberg, Olofsson y Wall, 1980; Schneider y Näslund, 1993; Wagner y Torgesen, 1987). En particular, las tareas que demandan una CF explícita, como la unión de fonemas para formar una palabra o analizar sus sonidos constituyentes, han sido identificadas como predictores efectivos del desarrollo lector (Brady y Shankweiler, 1991; Elbro, 1996; Sawyer y Fox, 1991). En general, el lenguaje funciona como un todo (De Saussure, 1916), además, se sabe que todas las lenguas del mundo tienen características comunes y comparten, por ende, funcionalmente a ese todo. Específicamente, se repiten las siguientes características:

- a) Los sistemas lingüísticos, sin excepción, comparten básicamente dos estratos o niveles estructurales en los que operan exclusivamente unidades particulares de cada nivel. Es decir, unidades fonológicas en el nivel fonológico y unidades gramaticales en el nivel gramatical.

- b) Ambos niveles son autónomos en sus relaciones internas, pero son interdependientes funcionalmente.

Debido a lo anterior, cuando una persona domina su lengua materna, conoce las unidades fonológicas, el funcionamiento regular de la interacción entre niveles y es capaz de aplicar las reglas de incorporación de los fonemas en morfemas y de éstos en palabras y así sucesivamente hasta llegar a la estructura oracional. En relación a la dislexia, Frith (1989) señala que en ciertas niñas y niños el proceso normal del aprendizaje de la lectura y la escritura se produce tan fluida y rápidamente que pasa como una exhalación. En otros puede durar mucho tiempo, durante períodos en los que no parece ocurrir nada en absoluto. Y luego está la población, afortunadamente reducida con problemas que van más allá de la simple lentitud. No se trata ya de que tarde mucho tiempo en conseguir leer y escribir, sino que no desarrollan estas habilidades mediante las vías esperadas. Podría decirse, en palabras de Aceña (1995) que el aprendizaje lecto-escritor puede caracterizarse por su rapidez, lentitud o aspectos disléxicos.

Hay personas con trastornos orgánicos o neuronales asociados a la lectura y la escritura, padecimiento que inicialmente se llamó *ceguera verbal congénita* y posteriormente se usó el término dislexia; también existen trastornos de origen psicopedagógico y social que en algunos casos siguen recibiendo el nombre de dificultades de aprendizaje (D. A.). Como sabemos, la decodificación lectora, tiene lugar a partir de la secuencia de las unidades de ambos niveles (fonológico y gramatical), delimitada y regulada por el sistema lingüístico y el contexto situacional. También la codificación escrita consiste en una secuencia de operaciones semejante a la de la lectura, como la selección y combinación de fonemas (nivel fonológico) que conforman, a su vez, palabras y oraciones (nivel gramatical); operaciones realizadas por el cerebro en base a un plan.

La lectura y la escritura constituyen dos departamentos modulares, ambos divididos en dos secciones (Fodor, 1983): codificación y decodificación del nivel alfabético (fonológico) y codificación y decodificación del nivel logográfico (gramatical). Así se explica por qué los niños “rápidos y lentos” mencionados por Uta Frith (1985) podrían aprender a leer y a escribir a través de la combinación de dos procedimientos funcionales distintos: el alfabético y el logográfico, en tanto que el tercer grupo, personas disléxicas, no podrán acceder a la lecto-escritura por la vía alfabética y lo harán por la vía logográfica, por ello será necesario que memoricen varios cientos de palabras (Aceña, 1995). Debido a lo

anterior, cuando Decroly propuso el método global, basado en la memorización de palabras y frases completas (vía logográfica) fue acusado por sus detractores de promover la multiplicación de la dislexia porque quienes leen globalmente, lo hacen como si padecieran de dislexia. Sin embargo permanece sin resolver la cuestión de la construcción ortográfica, que en el caso de la dislexia debiera realizarse letra a letra e implicaría un fracaso (Aceña, 1995). La lectura y la escritura se habían planteado como un problema de métodos. En otras palabras, el debate estaba en determinar por qué vía comenzar: la alfabética (método sintético) o logográfica (método global), o bien, usar ambas vías mediante los métodos mixtos, que responden a los principios de autonomía e interdependencia arriba citados y a concepciones lingüísticas e hipótesis neurológicas (Fodor, 1983).

A partir de 1985, la discusión sobre los métodos estuvo permeada por las crecientes investigaciones sobre conciencia fonológica. Snowling, Stackhouse y Rack (1986) y Wilding (1990) observaron diversos grados de dificultad usando en otros grupos con dislexia del desarrollo las tareas de conteo de fonemas en palabras y pseudopalabras, identificación de fonemas y nombramiento de pseudopalabras. Por ejemplo, en el estudio de Snowling et al., un grupo disléxico con baja edad de lectura (11 años: 7.5. edad de lectura) resolvió las tareas de rima tan precisamente como su respectivo grupo de control (en base a edad de lectura), sin embargo, nadie logró resolver la tarea de sustitución del fonema inicial propuesta por Perin (1983). Dos personas disléxicas con edades de lectura mayores, revelaron pautas contrastantes. Una de ellas, adulto disléxico, resolvió la tarea de acuerdo a lo esperado según su edad de lectura tanto en rima como en ejercicios fonológicos aunque es posible que su avanzada edad cronológica ocultara genuinas dificultades. Otra chica, mostró habilidades afectadas en rima para su edad de lectura, pero, de forma idéntica al grupo control, mostró un desempeño perfecto en la tarea fonémica. No obstante, una posible limitación de ésta tarea, fue que se centraba en fonemas iniciales cuya manipulación puede ser más sencilla que otras tareas fonémicas (Goswami y Bryant, 1990). Los méritos relativos de los estudios de caso versus estudios de grupo han sido ampliamente debatidos (Shallice, 1979; Caramazza, 1986).

Desde que Hinshelwood, oculista de Glasgow, describió el trastorno en 1895, han tenido lugar tres movimientos que la explican. El primero de ellos (1895-1930) fue un modelo descriptivo cimentado en un anecdotario clínico. En ese entonces se atribuyeron únicamente causas genéticas al trastorno. Durante el segundo período (1930-1980), se intenta desplazar a las causas biológicas para considerar a las causas psico-génicas de tipo familiar,

pedagógico y social, es decir, en éste lapso se atribuye al contexto un rol fundamental y los casos de dislexia aumentan considerablemente (se consideraban disléxica entre un 20 y 25% de la población escolar).

Desde 1980 hasta la actualidad, tiene lugar el tercer movimiento del fenómeno disléxico en el que nuevamente la genética ocupa un lugar protagónico y éste constituye un supuesto apoyado ampliamente por la Neurolingüística. Así, la dislexia llega a ser un síndrome neurolingüístico, vinculado a una disfunción en áreas cerebrales específicas, ya sea por inmadurez, por fallas en los procesos de neurotransmisión o por deficiencias en las operaciones estructurales del cerebro. Finalmente, cualquiera de éstos factores, incide en la dificultad para aprender a leer y a escribir (Campos Castelló, 1993).

Las posturas más actuales, sin embargo, conciben a la dislexia como un trastorno específico, es decir, que existe por sí mismo. En la investigación, se ha recurrido a la comparación de cerebros de quienes aprenden a leer y a escribir regularmente, con cerebros de disléxicos mediante la tomografía axial computarizada (T.A.C.) o a través de la tomografía de positrones (T.E.P. o E.G.T., según sus siglas en inglés). Estos estudios específicos arrojan datos sobre zonas cerebrales específicas y sobre las funciones metabólicas, entre ellas, las relacionadas con la lecto-escritura: consumo de oxígeno y glucosa como combustibles esenciales de las neuronas. Además, también se usan las exploraciones por I.R.M. (imágenes de resonancia magnética), que muestran en colores las modificaciones en los tejidos cerebrales ante distintas circunstancias mientras éstas se producen. Así, es posible identificar en escala milimétrica las partes cerebrales precisas que se activan por los estímulos visuales de las letras y las palabras escritas. Gracias a estudios de este tipo, ha sido posible identificar algunas diferencias cerebrales en personas disléxicas (e.g. Geschwind, 1970; Kaufmann y Galaburda, 1989).

Pese a que la existencia de factores orgánicos en la dislexia sea ampliamente aceptada, no es posible excluir a los elementos pedagógicos y ambientales. Aunque la dislexia se presenta en casos de buena y mala escolarización, se ha comprobado que las posibilidades aumentan cuando las familias viven problemas severos y los ambientes de escolarización son precarios, pero nunca, los problemas sociales y la deficiente escolarización son la causa de la dislexia (Aceña, 1995). De hecho, es muy probable que exista una relación recíproca entre los factores orgánicos y ambientales para generar el fenómeno disléxico. La adecuada estimulación y la educación especial, pueden contribuir

ampliamente en el desarrollo de destrezas y a evitar sentimientos crecientes de inferioridad como consecuencia, entre otras causas, de las dificultades lecto-escritoras.

Muchos estudios desarrollados con participantes de Educación Infantil, han demostrado el impacto del entrenamiento en conciencia fonológica en el éxito de la adquisición de la lectura (Ball y Blachman, 1991; Kozminsky y Kozminsky, 1995; Lundberg, Frost y Petersen, 1988; Olofsson, 1993; Schneider, Küspert, Roth, Visé y Marx, 1997). Los efectos obtenidos del entrenamiento indican que ciertas manipulaciones ambientales mejoran la conciencia fonológica, pero aún después de tal entrenamiento, persisten una serie de diferencias individuales. No todas las personas responden al entrenamiento de CF y sus habilidades iniciales tampoco pueden estar completamente explicadas por los estímulos ambientales tempranos (Ball, 1993).

Concretamente respecto a la dislexia hay un creciente consenso de que la clave de este déficit está en el nivel de **reconocimiento de la palabra**; también señalan que la dislexia se acompaña de alteraciones en el procesamiento fonológico, como: nombramiento de palabras, el uso del código fonológico en memoria a corto plazo, percepción de categorías sonoras, percepción del habla (Stanovich, 1988, 1993a).

CF y su combinación con el principio alfabético grafema-fonema. En un meta-análisis cuantitativo de estudios sobre entrenamiento de CF, Bus y Van Ijzendoorn (1999) mostraron que el entrenamiento en CF mejora las habilidades de lectura y que éstos beneficios son más sólidos y consistentes cuando la CF ha sido entrenada conjuntamente con correspondencia letra-sonido. Sin embargo, los resultados del entrenamiento en CF no son tan positivos en una muestra con dificultades en la lectura. Por ejemplo, Rueda y Sánchez (1996) entrenaron en habilidades de segmentación, reglas de correspondencia grafía-fonema y de decodificación a un grupo con dislexia. Los resultados mostraron mejora en CF pero no en habilidades de lectura. Kerstholt, van Bon y Schreuder (1994) concluyeron que la muestra con dificultades de lectura, previamente entrenada en CF, mejoró significativamente sus habilidades de segmentación fonémica sin mostrar progresos en lectura y escritura.

Resultados similares se observaron en el estudio de Hernández-Valle (1998) donde participaron estudiantes con dificultades de lectura. Ella examinó en dos grupos de edades los efectos del entrenamiento en CF usando letras como soporte visual durante ejercicios de

lectura. El grupo experimental de edad más corta (7 años 1 mes) mejoró significativamente tanto en CF como en habilidades de lectura. Sin embargo, el grupo de mayor edad (8 años 8 meses) tuvo mejores resultados respecto al grupo control en CF pero no en lectura de palabras y pseudopalabras. Por tanto, al parecer, aunque el entrenamiento conjunto de CF y correspondencia grafía-fonema puede ser un componente necesario, no es suficiente, especialmente para niños y niñas mayores con esta clase de dificultades. Éste patrón de resultados sugiere que los déficits fonológicos de personas con dificultades de lectura son severos y persistentes y que probablemente se extienden a otros procesos fonológicos. Por ejemplo, cuando existen complicaciones para identificar y discriminar fonemas particulares en un nivel perceptual auditivo, es probable la aparición de dificultades tanto en tareas donde se implique la manipulación de fonemas como en el conocimiento del alfabeto (Adlard y Hazan, 1998). Por tanto, es lógico considerar que las dificultades de reconocimiento del habla pueden estar relacionadas a la CF en quienes muestran dificultades de lectura (Ortiz et al., 2002), siendo evidente que otra de las alteraciones en el reconocimiento de palabras se relaciona también a la Percepción Lingüística.

☆ **Alteraciones en la Percepción Lingüística**

Percepción lingüística es el aspecto menos explorado del procesamiento fonológico (de Gelder y Vroomen, 1996). Sin embargo, numerosos estudios han mostrado que en lectura, hay diferencias entre personas con dificultades de aprendizaje y sin ellas en tareas de percepción auditiva (por ejemplo: Godfrey, Syral-Lasky, Millay y Knox, 1981; Werker y Tees, 1987) al identificar palabras monosílabas (Brady, Shankweiler y Mann, 1983) y al discriminar entre pares de palabras con sonido semejante (Reed, 1989). Además, las personas con problemas de lectura necesitan más estímulo lingüístico en función de su edad y su nivel promedio de lectura, para reconocer las palabras (Metsala, 1997). De acuerdo con estos hallazgos, se ha demostrado que ante dificultades en la lectura, emergen a la vez problemas para diferenciar los fonemas (De Weirtdt, 1988; Reed, 1989). Toda ésta evidencia empírica pudiera ser interpretada como un déficit auditivo general, pero es importante señalar que los grupos participantes con dificultades de lectura no tienen problemas para discriminar los sonidos naturales (Brady et al., 1983).

Schulte-Körne, Bartling, Deimel y Remschmidt (1998) analizaron la influencia de tres niveles de procesamiento auditivo. Este estudio comparó a 19 estudiantes con dislexia y 15 sin ella, en el procesamiento auditivo temporal: estímulos no lingüísticos, percepción lingüística y conciencia fonológica. Como resultado del estudio, se observó un grupo

significativo de diferencias para todas las variables lingüísticas pero no para las no lingüísticas. Los resultados del estudio de Tobey y Cullen (1984) también refutaron el argumento de que las alteraciones en estudiantes con dificultades de lectura estuvieran vinculadas a un déficit auditivo general. Por otro lado, los déficits de percepción lingüística están presentes durante o antes del ingreso a la escuela (De Weirtdt, 1988; Mann, 1991), lo que sugiere que éstos no son simplemente una consecuencia de las dificultades de lectura (Share, 1994).

Sin embargo, pocos estudios se han centrado en la remediación de los déficits de percepción lingüística para mejorar las habilidades lectoras. En el estudio de Conway et al. (1998), un adulto con alexia fonológica y con agrafia, fue entrenado usando un programa de discriminación auditiva. Se observaron mejorías notables en conciencia fonológica, lectura y escritura inicial de palabras y pseudopalabras. Una evaluación posterior 2 meses después del tratamiento en CF y lectura, corroboró que el participante mantenía las mejorías derivadas de él. Los resultados del estudio de Mc Bride-Chang, Wagner y Chang (1997), fundamentan la hipótesis de McBride-Chang (1996) respecto a que la percepción lingüística puede influir en la lectura de palabras directamente, a través de su asociación con la CF. McBride-Chang et al. concluyeron que la percepción lingüística puede ser un precursor de la CF. Por tanto, el entrenamiento que implica tanto percepción lingüística como CF debería ser particularmente efectivo para mejorar las habilidades lectoras. Sin embargo, en la literatura revisada, no existen estudios sobre entrenamientos en percepción lingüística, CF y correspondencia grafía-sonido como medios para mejorar la lectura.

Ortíz, García y Guzmán (2002) diseñaron un estudio para examinar la influencia de la percepción lingüística como uno de los componentes del entrenamiento fonológico con el objetivo de desarrollar habilidades lectoras y fonológicas en quienes presentan dificultades de lectura. El equipo de la investigación supuso que si la percepción lingüística (PL) es una precursora de la CF, el programa que incluye PL tendría más impacto en la CF. En contraste, si PL contribuye directamente en la lectura, el programa de PL sería mejor que el otro para mejorar la lectura (Ortiz et al., 2002).

Estos resultados fueron obtenidos únicamente del grupo con entrenamiento en PL, logrando en el posttest de lectura resultados estadísticamente diferentes respecto del grupo control. Se concluye que el entrenamiento que integra tanto PL como CF con soporte visual es efectivo para mejorar las habilidades de lectura y que como componente del programa

de entrenamiento fonológico, PL es promisorio para usarse en casos con dificultades lectoras. Además, diversos estudios han encontrado evidencia de que algún problema en el procesamiento de PL es un factor contribuyente en las dificultades de lectura (Ortiz et al., 2002: 340).

Es claro que el proceso de lectura es complejo y multifacético, por tanto CF puede no ser el único y más potente predictor y el centro de la intervención en dificultades de lectura. En ésta situación, si el curso de la evolución en la adquisición de la lectura se caracteriza por un déficit en el módulo fonológico, las investigaciones futuras debieran explorar el valor del entrenamiento en otras habilidades fonológicas como la Percepción Lingüística, (Ortiz et al., 2002).

☆ **Alteraciones en el Lenguaje Oral (ALO)**

La lectura es una conducta compleja influenciada por diversos factores cognitivos, lingüísticos y sociales. Sin embargo, pese a sus complejidades, es claramente dependiente del conocimiento del lenguaje oral. Sin algunas formas de lenguaje ya existentes, la lectura no pudiera evolucionar. En particular, la conciencia de la estructura de los sonidos propios del lenguaje oral, como la conciencia fonológica, se considera un vínculo fundamental entre el lenguaje oral y escrito (Catts y Kamhi, 1999; Vellutino et al., 1996). Una variedad de investigaciones han mostrado que el alumnado con discapacidad fonológica expresiva, en general, presentan dificultades en conciencia fonológica (Larrivee y Catts, 1999).

Algunas teorías como las de la ruta dual (e.g. Coltheart, 1978), plantean que, aunque éstos procesos son independientes, en cierta medida se usan regularmente ambos. Otras teorías sobre el reconocimiento de palabras reflejan un modelo integrado, siendo parcialmente activado el significado de las palabras mediante pautas fonológicas y parcialmente por pautas ortográficas (e.g. la teoría de la ruta dual modificada, Ehri, 1992; modelos de procesamiento paralelamente distribuidos, Seidenberg y McClelland, 1989). Como hemos visto en el Capítulo II, es fundamental para quienes estudian la patología del lenguaje oral, observar que la habilidad para decodificar fonológicamente la palabra escrita, está vinculada a la habilidad de reconocimiento de la palabra (Frith, 1985). Además, las diferencias en las habilidades de decodificación de palabras se consideran explicativas, en gran medida, de la varianza en la comprensión escrita (Stanovich, 1985). Por tanto, los programas diseñados para desarrollar CF debieran mejorar la habilidad de reconocimiento

de palabra y, finalmente, en comprensión lectora de estudiantes con alteraciones del lenguaje oral (ALO). Es importante resaltar que los estudios donde se reportan resultados positivos en lectura como respuesta a un entrenamiento en conciencia fonológica han incluido, generalmente, a estudiantes sin dificultades fonológicas expresivas (e.g. Brennan e Ireson, 1997).

Dos estudios previos que han examinado los efectos del entrenamiento de la CF sobre el desarrollo lector en estudiantes con alteraciones del lenguaje incluyeron a un grupo con problemas en la expresión fonológica (Warrick, Rubin y Rowe-Walsh, 1993; O' Connor, Jenkins, Leicester y Slocum, 1993). Lo que resulta interesante, es que ambos estudios demostraron que la rima, la segmentación fonémica y las habilidades de unión de fonemas pueden enseñarse exitosamente a personas sin un desarrollo normal del lenguaje oral y que éstos beneficios impactan en la habilidad lectora.

No siempre, los alumnos y alumnas con ALO tienen habilidades precarias en reconocimiento de palabras (Catts, 1993), además, las habilidades de conciencia fonológica pueden desarrollarse en ausencia de adecuadas habilidades motoras que producen físicamente los sonidos del lenguaje oral (Dahlgren Sandberg y Hjelmsquist, 1997). Otras investigaciones, sin embargo, muestran que cuando las ALO tienen una base fonológica se está particularmente en riesgo de presentar dificultades en lectura (Bird, Bishop y Freeman, 1995) y que del desarrollo inadecuado de las habilidades fonológicas puede devenir el fracaso en la lecto-escritura (Dodd et al., 1995).

Un sistema fonológico alterado puede repercutir en representaciones fonológicas poco específicas al omitir y sustituir los sonidos del habla. Las personas con ALO muestran resultados inferiores a los esperados en segmentación fonémica (Webster y Plante, 1992). Además, probablemente se les dificulte comprender las reglas de conversión grafema-fonema tal como se evidencia mediante sus problemas para leer pseudopalabras (Bird, et al, 1995). En relación a lo anterior, O' Connor et al. (1993) realizaron un estudio con la intención de evaluar los efectos de la intervención en CF sobre las habilidades fonológicas en niños con ALO, y observar la existencia de algún efecto de transferencia al reconocimiento de palabras y comprensión lectora. Se supuso que el grupo que recibiera la intervención en CF tendría mayores beneficios en la habilidad lectora en comparación con el que recibiera una intervención regular de lenguaje oral.

En resumen, este estudio investigó si los niños con un sistema de procesamiento alterado del habla pueden beneficiarse de la intervención en el nivel de CF, no solamente en su desarrollo lector, como sugirió el modelo, sino además en sus habilidades de producción oral (Brady et al., 1994). Muchas actividades de CF descritas en los estudios de intervención también involucran en tareas de producción oral. Frecuentemente se les solicita pronunciar sonidos individuales, sílabas y palabras durante actividades de producción de rimas, segmentación fonémica, unión de fonemas, identificación de fonemas y manipulación fonémica (O' Connor et al., 1993). Los principios clave que constituyeron la base del contenido del programa y los procedimientos de investigación, se exponen a continuación:

- 1) La intervención en CF debe centrarse en el desarrollo de las habilidades en el nivel fonémico (Brady et al., 1994)
- 2) Las actividades de CF deben estar integradas al entrenamiento de grafema-fonema (Ellis, 1994).
- 3) Deben incorporarse análisis fonémicos y actividades de síntesis fonémicas, con particular atención en habilidades de segmentación fonémica (O' Connor, 1993).
- 4) La combinación del conocimiento grafema-fonema con las actividades de CF deben incluir materiales manipulativos e inducir la reflexión en tareas fonológicas (Truch, 1994).
- 5) Una aproximación directa a la intervención de CF tiene beneficios mayores para el desarrollo lecto-escritor que una aproximación indirecta (Ayres, 1995)
- 6) La intervención en CF es más efectiva después de un período de enseñanza general del lenguaje (Ayres, 1995)

Las conclusiones de este estudio indican que una intervención integrada de CF puede tener un efecto significativo en la mejora de la CF, producción oral, precisión lectora y habilidades de comprensión de la lectura en niños y niñas con ALO. Los resultados sugieren que, a pesar de estar en riesgo de fracaso lector, el grupo participante con ALO tiene el potencial para desarrollar habilidades que le permitan aprender a escribir y leer. Los resultados también indicaron que las habilidades de CF y producción oral pueden mejorarse simultáneamente cuando se adopta un enfoque integrado. Brady et al. (1994) formuló la hipótesis de que la CF puede tener consecuencias positivas para la producción oral. La presencia de dificultades fonológicas expresivas no restringe el acceso a los beneficios de la

intervención en CF. El mismo tipo de instrucción fonológica directa que ha sido probada con éxito en el desarrollo de habilidades lecto-escritoras en quienes no presentan errores de discurso, mostró ser apropiada para estudiantes con ALO.

Stackhouse y Wells (1997) plantearon que las habilidades de CF dependen de un sistema complejo de procesamiento del habla y discutieron cómo las alteraciones a diferentes niveles del desarrollo fonológico pueden limitar la adquisición de la lecto-escritura. La conclusiones de éste estudio permiten corroborar el modelo de Stackhouse y Wells (1997) en relación a la importancia de las habilidades en CF para establecer vínculos entre el lenguaje oral y escrito. Los datos indican que la intervención en CF puede ser necesaria para acelerar el desarrollo lecto-escritor. La CF precisa y las relaciones entre grafema-fonema pueden ayudar al establecimiento de representaciones fonológicas. Por ejemplo, siendo consciente del número y orden de los fonemas en una palabra y teniendo acceso a las pautas ortográficas, es más sencillo darse cuenta de las fallas en la forma de comunicación y corregirlas (O' Connor et al., 1993).

Sin embargo, los resultados de esta investigación contradicen las conclusiones del estudio de Webster y Plante (1995), basado en el modelo de una vía lineal desde la fonología primaria a la CF pero no al revés. Webster y Plante (1992, 1995) investigaron la relación entre las habilidades de lenguaje oral y conciencia fonológica en niñas y niños diagnosticados con daños fonológicos moderados y severos. Estos investigadores observaron que, de 3 a 6 años, la habilidad del grupo con un desarrollo fonológico retrasado para detectar palabras que rimaran o que comenzaran con el mismo sonido podía prevenirse mediante mejoras en las habilidades de lenguaje oral. Por tanto, de acuerdo al trabajo de Webster y Plante una mejora en el habla, se reflejaría en el desempeño de tareas de CF temprana.

Las conclusiones del estudio de O' Connor y equipo, tampoco corroboran la progresión de una vía lineal ofrecida por el modelo de Stackhouse y Wells. Por tanto, la aseveración clínica de que entrenando habilidades orales en las etapas más tempranas del desarrollo del habla facilitan las habilidades en el nivel posterior metafonológico no pudo constatarse en el trabajo de este equipo; en cambio, sí demostró que la intervención tradicional en el habla fue efectiva para mejorar la producción oral.

Los anteriores resultados se derivan de estudios sobre la relación entre lenguaje temprano, desarrollo fonológico y lectura. Entre otros estudios al respecto, Scarborough (1990) encontró relaciones significativas entre los problemas de lectura en 2º grado de primaria y la producción tanto sintáctica como fonológica dos años después. Por su parte, Bryant, Bradley, MacLean y Crossland (1989) detectaron una sólida conexión entre el conocimiento de canciones infantiles a los 3 años, el desarrollo de sensibilidad fonológica durante la Educación Infantil y éxito en el aprendizaje lector. Esta relación prevaleció incluso después de controlar las diferencias en inteligencia, vocabulario, antecedentes sociales y sensibilidad fonológica inicial.

Bryant et al. (1989) y Scarborough (1990) identificaron una correlación mucho más evidente entre los datos de lenguaje temprano y lectura que los obtenidos en otras investigaciones (McGee, Williams y Silva, 1988; Stevenson, 1984; Werterlund, 1994). En el estudio de Bryant et al. (1989), el conocimiento de canciones infantiles a la edad de 3 años y 4 meses observada como la variable más predictiva es una medida ingeniosamente simple. Aún puede ser de valor explicativo menor porque la causalidad es incierta. Bryant et al. (1989) parecen concluir que las canciones infantiles aumentan el desarrollo de la sensibilidad fonológica a la rima (conciencia fonológica holística). No obstante, una explicación también plausible es que el conocimiento de canciones infantiles actúa como indicador del desarrollo del lenguaje básico. Esto es, quien desarrolla una capacidad suficiente para percibir la estructura fonológica encontrará interesante y divertido realizar canciones y juegos de lenguaje y por tanto comprenderá más rimas.

De acuerdo a esta perspectiva, el sistema de procesamiento fonológico es diferente cuando incluye canciones. Existen amplias diferencias individuales en el desarrollo temprano del habla (Studdert-Kenedy, 1986), que no han podido explicarse considerando el propio ambiente infantil (Vihman, Kay, de Borsson-Bardies, Durand y Sundberg, 1994). Ha habido una tendencia mayor a introducir a la familia como una variable explicativa de tales diferencias individuales en habilidades muy tempranas del procesamiento del lenguaje, sobre todo en condiciones de riesgo social (Elbro et al., 1998; Locke et al., 1997; Lundberg y Linnakylä, 1997; Lyytinen, 1997; Scarborough y Dobrich, 1994).

También Brady (1991) realizó una investigación en el nivel de Educación Infantil, usando un conjunto de medidas de memoria de trabajo que implican demandas elevadas del procesamiento fonológico. El objetivo fue estudiar los indicadores fonológicos tempranos y otros factores relacionados al lenguaje, previos al desarrollo de la CF y el ingreso a la escuela, y, relacionar estos factores con el desarrollo de la habilidad para decodificar

palabras. En base a estos antecedentes, Olofsson y Niedersoe (1997) diseñaron un estudio longitudinal cuyo objetivo consistió en relacionar el desarrollo del lenguaje temprano a la edad de 3 años con las habilidades fonológicas durante la Educación Infantil y el aprendizaje de la lectura de 2º a 4º grado. Los resultados de su estudio confirmaron una importante relación entre las medidas de lenguaje temprano y la habilidad de lectura en los primeros 4 años escolares incluyendo la CF. Sin embargo la relación es mucho más estrecha después de comenzar la instrucción lectora. El desarrollo del lenguaje puede constituir la base para la adquisición de la lectura, pero la lectura por sí misma parece ser una habilidad coherente y específica. En resumen, las conclusiones de éste estudio inducen a realizar futuras investigaciones en lectura con niños y niñas de Infantil, centrándose tanto en factores biológicos como sociales (Olofsson y Niedersoe, 1997).

Existen también investigaciones que no han podido dar cuenta de la relación entre las dificultades de lectura y las habilidades fonológicas. Por ejemplo, Beech y Harding (1984) no encontraron diferencias entre una muestra al azar de personas con alteraciones lectoras y su grupo control (por edad de lectura) en juicio de rima, sensibilidad en el inicio de la rima, en tareas de reconocimiento de palabras extrañas, conteo de fonemas o en nombramiento de pseudopalabras. Después de señalar la importancia de la lengua oral en el desarrollo de la lectura y la escritura, es natural preguntarnos qué ocurre en casos de sordera o pérdida auditiva. Al respecto se compilan algunos aportes en el siguiente apartado.

El caso de las personas con pérdida auditiva y el desarrollo fonológico. La Evaluación Nacional de Progreso Educativo (NAEP, en sus siglas en inglés) define al rendimiento competente como un desempeño académico sólido para cada grado evaluado (NAEP, 2001). Un estudio nacional realizado en 1990, concluyó que la adquisición de CF, era esencial para descifrar palabras y comprender textos. Posteriormente se realizaron otros dos estudios en 1998 y 2000, respectivamente y también concluyeron que la CF, particularmente en el nivel de conciencia fonémica o sonora, tiene un papel fundamental en el aprendizaje lector posterior. Es probable que la falta de CF constituya un factor explicativo de los bajos niveles de aprovechamiento lector del alumnado con pérdida auditiva. En ocasiones, el profesorado rechaza ésta posibilidad, dado que, durante las clases, éstas personas parecen leer tan hábilmente como sus compañeros oyentes en los primeros grados de educación primaria porque pueden reconocer las palabras escritas como totalidades o porque usan habilidades fonológicas rudimentarias. No obstante, después de realizar un estudio longitudinal en los primeros grados, Perfetti, Beck y Hughes (1987)

propusieron que aunque estudiantes con éste tipo de dificultades pueden apoyarse de su memoria visual de letras para “leer” palabras inicialmente, el perfeccionamiento de la lectura necesita de un progresivo aprendizaje de la CF.

Por tanto, mientras el objetivo final de la lectura es la comprensión, los lectores y lectoras al principio deben leer las palabras en la hoja impresa y luego desarrollar un banco de palabras que reconozcan eficaz y rápidamente (Ehri, 1995); también deben ser capaces de asignar sonidos a las letras y a las secuencias de letras que ellos representan. Aunque el alumnado con dificultades de audición no pueda escuchar nada, o escuche con dificultad, puede y debe desarrollar habilidades fonológicas para leer. La investigación ha demostrado que quienes han desarrollado CF (por ejemplo, la sensibilidad a los sonidos del lenguaje), ya sean sordos u oyentes, tienen una ventaja para identificar palabras desconocidas. Cuando se enseñan las subhabilidades de la CF, mejora el aprendizaje lector (e.g. Snow et al., 1998). Muchas madres, padres, el profesorado y profesionales de la investigación asumen actitudes escépticas respecto a que el alumnado sordo pueda desarrollar habilidades fonológicas.

En un estudio (Corcoran y Luetke-Stahlman, 2002) se revisaron trabajos para dilucidar si existe una relación causal entre la CF y el aprendizaje de la lectura en casos de pérdida auditiva. El hilo conductor de este estudio fueron los aportes de Stanovich (1986), un investigador ampliamente reconocido en el ámbito de la lectura, quien señaló una serie de evidencias para documentar la relación causal ya sea entre una habilidad fonológica específica y el aprendizaje lector, o entre el entrenamiento de una habilidad fonológica particular y el aprendizaje de la lectura. El estudio se orienta hacia niñas y niños con pérdida auditiva y, supone que aunque la CF es necesaria, no es suficiente para el desarrollo de la competencia lectora (Corcoran y Luetke-Stahlman, 2002).

Pese a que los niños con pérdida auditiva no tienen un acceso total a la información sonora, parecen ser capaces de usar algunas pautas derivadas de la lectura del habla, la escucha residual y/o el entrenamiento articulatorio para descubrir la relación entre la ortografía y los sonidos (Waters and Doehring, 1990). Aunque el desarrollo de la CF puede retrasarse en el caso de personas sordas, es similar a la de la población oyente, con la salvedad de que la CF de las primeras, tiende a ser inespecífica porque alguien con pérdida auditiva no distingue todas las características fonéticas que escuchan las personas con audición regular.

Casi una docena de equipos de investigación han documentado empíricamente que quienes presentan sordera profunda y leen mejor que otros niños y niñas con pérdida auditiva, tienen CF (Kelly, 1996). Incluso al no ser posible escuchar el habla, la CF se desarrolla a partir de las prácticas motoras relacionadas a la producción oral (Hanson, 1989), a través de explicaciones visuales o táctiles durante las terapias lingüísticas o bien, por medio de la lectura labio facial. Además, Marschark (1993) señaló que la CF correlacionaba con la competencia lectora en casos de sordera o pérdida auditiva. Por otra parte, si se practican las subhabilidades de CF, se observa una tendencia a alcanzar niveles más altos de lectura (Snow et al., 1998). Ludgberg et al. (1988) concluyó que la enseñanza explícita en el nivel fonémico específicamente, parece ser necesaria en la mejora posterior del aprendizaje lector. Los resultados de otras investigaciones (ver Copeland et al., 1994) muestran que tanto la práctica de la segmentación y de la supresión fonémica son recomendables en el nivel de Infantil porque facilitan las tareas vinculadas a la lectura. Esto es, que es insuficiente la enseñanza de la segmentación sin la supresión fonémica. Además, cuando se incluyen letras, la manipulación grafía-fonema resulta más efectiva que la simple manipulación aislada de fonemas (e.g. Adams, 1990). Markshark (1993) propuso que la enseñanza de CF a personas con dificultades de audición debiera ser multidimensional, incluyendo habilidades sonido-grafía, velocidad de lectura-escritura inicial y la escritura correcta de las palabras, frases y enunciados.

2.7 Estudios sobre el vínculo entre desarrollo fonológico y la práctica auténtica y significativa de la lectura y la escritura (tercera alternativa de relación CF-lectoescritura)

Estos trabajos han tenido lugar en los ámbitos tanto de lectura como de escritura. Como se ha visto en los primeros apartados de este capítulo, la tercera hipótesis consiste en un proceso interactivo y recíproco, esto es, durante el aprendizaje de la lectura el desarrollo fonológico tiene lugar siguiendo fases previas y posteriores (e.g. Wagner, Torgeson y Rasote, 1994); la lectura desarrolla habilidades fonológicas y éstas, a su vez, ayudan a leer mejor. Sin embargo, *existe una especie de extensión de esta hipótesis que invita a la escritura a subir al escenario para mostrar su contribución en el desarrollo fonológico*. Clay y Cazden (1995), por ejemplo, conciben a la escritura como la situación más *pragmática* donde se hace conciencia de los sonidos de la lengua escrita.

2.7.1 Lectura

El conocimiento tanto alfabético como ortográfico ha mostrado influir en el desempeño de las tareas de conciencia fonológica (Ehri y Wilce, 1980; Stuart, 1990; Johnston, Anderson y Holligan, 1994). De hecho, de acuerdo a la tercera hipótesis sobre el desarrollo fonológico, la CF y la adquisición de la lectura tienen una relación recíproca (Morais, Alegria y Content, 1987; Perfetti, Beck, Bell y Hughes, 1987). Ésta postura se opone a la visión clásica del desarrollo fonológico (Seymour y Evans, 1994; Duncan, Seymour y Hill, 1997). De acuerdo a esta tercera hipótesis, factores como la enseñanza de la lectura pueden promover cambios entre los niveles de conciencia fonológica. Esta versión es similar al modelo de desarrollo metalingüístico de Gombert (1992). En su estudio fueron contrastadas dos formas de conciencia: conciencia “epifonológica” y conciencia “metafonológica”. La conciencia “epifonológica” es una forma natural e implícita de desarrollo de la conciencia, suficiente para el desempeño en tareas como la identificación de una palabra extraña o rara dentro de un conjunto de ellas. Mientras tanto, la conciencia “metafonológica” es una conciencia explícita del sonido que se desarrolla en respuesta a factores exógenos y habilita el procesamiento más analítico en tareas como segmentación fonémica (Duncan, y Johnston, 1999).

En relación a lo anterior, se ha demostrado que los cambios entre niveles de conciencia fonológica pueden ser mediados por la enseñanza de la lectoescritura (Seymour y Evans, 1994; Duncan et.al., 1997, Duncan y Johnston, 1999). Existen una serie de investigaciones empíricas que demuestran que aprender a leer la escritura alfabética es la causa principal del desarrollo de la conciencia fonémica. Es el aprendizaje de la lectoescritura y del lenguaje y no la percepción auditiva *per se*, los detonantes de la organización segmental de las representaciones fonológicas. Usualmente, los niños y niñas de 3 años muestran una conciencia explícita de las sílabas, y, de los elementos internos de ellas (por ejemplo los sonidos iniciales y la rima) a los 4 años (e.g. Goswami y Bryant, 1990).

Un modelo de desarrollo lector que ha capturado la interdependencia de las habilidades componentes en el desarrollo del léxico ortográfico normal, es el modelo de Seymour: “base dual” (Seymour, 1990, 1994). De acuerdo a éste modelo, el léxico ortográfico depende del procesamiento tanto logográfico como alfabético de las palabras. La CF aparece de nuevo interactivamente relacionada al proceso alfabético y a la formación del léxico. Éste modelo puede implementarse en una red conexionista, similar a la descrita por Seidenberg y McClelland (1989). Una consecuencia desafortunada en la interdependencia

presente en el modelo de la “base dual” sería que una alteración aislada, podría tener consecuencias extensivas de desarrollo (ver Hulme, Snowling y Quinlan, 1991, quienes discuten éste aspecto). Si la alteración afecta a cualquiera de las bases (procesamiento logográfico o alfabético) se produciría un desarrollo ortográfico aberrante.

En función de esta postura, la concordancia con la **teoría del déficit fonológico** fue descartada a través de un número de resultados significativos que resultaron inconsistentes con esta teoría al observar que los grupos de intervención desarrollaron habilidades fonológicas y presentaron dificultades en lectura. Por tanto, la investigación de las habilidades individuales de procesamiento fonológico reveló que el desempeño de la mayor parte del grupo experimental fue más consistente con un patrón de retraso en el desarrollo más que con uno de anomalía (Duncan et al., 1997).

2.7.2 Escritura

De acuerdo a una serie de estudios relacionados a la escritura inicial, el aprendizaje de esta habilidad en el nivel de Infantil refleja la comprensión de las características tanto fonéticas como fonológicas del habla (Chomsky, 1971; Clay, 1972a; Read, 1975). Tales conclusiones parecieron particularmente revolucionarias porque la muestra participante en estos estudios no recibió una educación formal en lectura; conocía algunos nombres de las letras del alfabeto pero no los sonidos. Es decir, el desarrollo ortográfico temprano parecía reflejar su comprensión incipiente sobre el sistema de escritura.

Las investigaciones experimentales y descriptivas posteriores apoyaron los descubrimientos de Chomsky (1971), Read (1975) y Clay (1972a) y comprobaron que el desarrollo de la escritura comprende una serie de etapas transitorias o evolutivas sucedidas conforme se aprende a escribir (Brees y Henderson, 1977; Bissex, 1980; Zutell, 1980; Morris y Perney, 1984; Liberman, Rubin, Duques y Carlisle, 1985; Ehri, 1987; Mann, Tobin y Wilson, 1987; Burns y Richgels, 1989; Henderson, 1990; Stage y Wagner, 1992; Moats, 1995; Tangel y Blachman, 1992, 1995).

Una secuencia de escritura evolutiva o transitoria, puede observarse en el ejemplo de la palabra tren. Cuando se inicia el aprendizaje de las relaciones entre los grafemas y los fonemas, se intenta escribir letras fonéticamente relacionadas al fonema inicial de la palabra. En ésta etapa, un niño puede escribir j, ch, o g para escribir *tambor*. En función de la creciente comprensión de la correspondencia grafía-fonema y de la información

fonológica, los niños comienzan a escribir el fonema inicial correcto de una palabra. Por ejemplo, la letra “t” será la primera en ser escrita en el caso de la palabra *tambor*.

La precisión en la **representación del fonema** aumenta, en la medida en que progresa el desarrollo escritor hasta llegar a usar la correcta escritura convencional (Edwards, 2003). En términos instruccionales, los estudios emergentes realizados con estudiantes de Infantil y de primer grado de Educación Primaria, señalan la importancia de hacer uso del modelaje durante la enseñanza de la lengua escrita. En el estudio de Graham (1999b), en el que se revisa la enseñanza del trazado de letras, se recomienda modelar la formación de cada una de ellas. Aunque existen algunas investigaciones sobre las habilidades de producción de textos en Infantil cuando se presentan dificultades tanto de lectura como de escritura, la investigación en escritura composicional en Infantil sobre casos en riesgo de fracaso escolar, es aún muy escasa.

Numerosos estudios han sugerido: a) que la caligrafía puede reforzar las representaciones ortográficas (Berninger, 1999; Berninger, Abbott, et al., 1998), b) que practicar la escritura de una palabra puede representar una vía concreta para reforzar la CF y facilitar la lectura (O’ Connor y Jenkins, 1995) y que c) dictar palabras parece incrementar el involucramiento en el propio aprendizaje. La escritura parece estimular el análisis del lenguaje oral y el sentido de cómo aquellos sonidos y letras se presentan por escrito (Olson, 1994; Treiman, 1998; Vernon y Ferreiro, 1999).

2.7.3 Impacto de la escritura sobre la lectura

Los estudios como los de Ehri y Wilce (1987), sugieren que la enseñanza de la escritura explícita en el nivel de Infantil no solamente promueve la habilidad para escribir, sino además mejora las habilidades lectoras. Finalmente, mientras ha habido una cantidad considerable de estudios sobre el desarrollo de la composición escrita en el nivel de Infantil, existe muy poca información sobre cómo enseñar a elaborarla. Como se ha dicho arriba, parte del cuerpo teórico como el aportado por Brooks et al. (1999) enfatiza la importancia de unir habilidades de bajo y alto orden durante la enseñanza de la escritura y su integración en cada sesión de trabajo; por ejemplo, incluir componentes como el trazado de letras, precisión en la escritura de ellas y composiciones simples.

Por otra parte, en este nivel es posible comenzar a escribir palabras de formato CVC al mismo tiempo que desarrollan habilidades lectoras iniciales relacionadas a la correspondencia grafía-fonema, unión y segmentación de fonemas y letras (Ehri y Wilce,

1987; O' Connor y Jenkins, 1995). Aunque las investigaciones en composición escrita son aún incipientes, el trabajo de Berninger y sus colegas (1999) acerca del énfasis simultáneo en el desarrollo de habilidades de nivel alto y bajo, plantea que durante el inicio del curso, las lecciones de escritura abocadas a la enseñanza específica de la formación de letras y escritura inicial, pudieran incluir también composiciones cortas. Aprender cómo escribir letras y escribir de forma inicial parece apoyar la habilidad para nombrar letras, reconocer fonemas y leer palabras (Berninger et al., 1987).

También se han publicado trabajos con resultados opuestos. Seymour y Elder (1991) señalaron que el grupo participante en su estudio, de reciente ingreso a la escuela, era capaz de leer el nombre de otros por usarlos diariamente en las actividades cotidianas del colegio, no obstante, no pudieron ser escritos hasta mucho después. Un estudio de caso realizado por Funnell (1992) también mostró que enseñando a un niño a leer un número de palabras no aumentaba su habilidad para escribirlas (Dixon et al., 2002). Sin embargo, el rol de la escritura en el proceso de lectura ha sido documentado en recientes estudios teóricos y empíricos (Olson, 1994; Treiman, 1998, Vernon y Ferreiro, 1999). Cuando se considera la importancia de las intervenciones educativas de calidad en el caso de estudiantes con posibles dificultades tempranas en la lectura y la escritura, el uso explícito y estratégico de la escritura en el nivel de Infantil puede constituir un poderoso componente educativo con un beneficio potencial de motivación intrínseca (Edwards, 2003).

Entre las investigaciones sobre la enseñanza de escritura inicial (e.g. Adams, 1990; Uhry y Shepherd, 1993; Fletcher, 1997; Berninger et al., 1998) existen pocas del nivel de Educación Infantil que incluyan su enseñanza explícita.

Algunos criterios de investigación son los siguientes:

1. La escritura ha sido usada en el contexto de instrucción explícita para promover el comienzo de la lectura.
2. Se incluye una medida de lectura inicial, tal como fluidez en la segmentación fonémica o identificación de palabras.

Solamente dos estudios, O' Connor y Jenkins (1995) y Vandervelden y Siegel (1997) usaron estos criterios. En un experimento, Ehri y Wilce (1987), observaron si la enseñanza del uso de la escritura en lectoras y lectores principiantes de Infantil, mejoraba su habilidad para leer. Los resultados favorecieron al grupo de la condición experimental y sugirieron que

la enseñanza de la escritura promueve la habilidad para leer una serie de palabras. En función de estos hallazgos, Wilce (1987) supuso que el simple conocimiento de las correspondencias grafía-fonema no es suficiente para impulsar el progreso de la escritura y que es necesario conocer el uso de la segmentación fonémica. De acuerdo a Ehri y Wilce (1987), quienes recibieron enseñanza explícita para escribir, adquirieron conocimientos más allá de la simple correspondencia grafía-fonema. Los resultados indicaron que la escritura inicial contribuyó al fomento del comienzo del aprendizaje de la lectura (Edwards, 2003).

En relación a éstos supuestos, es necesario considerar si los resultados obtenidos gracias a la relación entre escritura y lectura pueden mantenerse. Por ejemplo, un estudio elaborado por Graham, Harris y Chorzempa (2002) en donde participó un 2º grado de Educación Primaria incluyendo casos con y sin dificultades de aprendizaje, mostró que la enseñanza de la escritura impacta directamente en las habilidades lectoras. Sin embargo, estos efectos no se mantuvieron después de 6 meses del término de la intervención (Edwards, 2003). Sin embargo, en torno a esta propuesta se han publicado otros estudios alentadores. O' Connor y Jenkins (1995), por ejemplo, también investigaron si la aplicación y transfer del conocimiento sobre el alfabeto y segmentación de palabras, podría favorecerse mediante la práctica de la escritura inicial. Los resultados de ésta investigación indicaron que el grupo participante en el desarrollo de habilidades para escribir, superó a los integrantes del grupo control en el dictado, lectura de palabras y pseudopalabras.

Vandervelden y Siegel (1997) investigaron el efecto de la CF integrándola con la enseñanza de la escritura inicial en el rendimiento lector de un grupo del nivel de Infantil con riesgo de presentar dificultades lectoras. Estos autores concluyeron que el grupo experimental mostró mejores resultados en relación con el grupo control en la asociación de información oral-escrita, lectura de pseudopalabras; es decir, en consonancia con otros estudios, se observó que quienes reciben enseñanza explícita de lectura y escritura iniciales demuestran avances en éstos dos aspectos. Hay una serie de interpretaciones respecto a éstas conclusiones que sugieren que al enseñar explícitamente a escribir, se favorece la lectura y la motivación asociada a la escritura (Treiman, 1998).

Los siguientes estándares ilustran las destrezas en el área de escritura que deben desarrollarse durante el nivel de Educación Infantil, de acuerdo al Consejo de Investigación Nacional (USA):

1. Escribir independientemente letras mayúsculas y minúsculas.
2. Usar la conciencia fonológica y conocimiento de las letras para escribir (de forma inventada o creativa)
3. Escribir (no convencionalmente) para expresar el significado propio.
4. Construir un repertorio de algunas palabras convencionalmente escritas.
5. Mostrar conciencia de la distinción entre “escritura infantil” y ortografía convencional.
6. Escribir el nombre propio (y apellido) y el nombre de algunos amigos o compañeros de clase.
7. Poder escribir la mayoría de letras y algunas palabras cuando son dictadas (Snow, Burns y Griffin, 1998)

Algunas investigaciones, (Graham, Berninger, Abbott, Abbott y Whitaker, 1997; Graham, 1999a) sugieren que la producción de textos desempeña un papel fundamental en el desarrollo de la escritura. Berninger, Abbott, Whitaker, Sylvester y Nolen (1995) también encontraron que la mayoría de personas con dificultades de aprendizaje y expresión escrita presentan alteraciones en las habilidades de transcripción en relación a la caligrafía u ortografía. Además, los recursos atencionales que debieran dirigirse a tareas más complejas, tales como composición y revisión, están a menudo consumidos cuando aparecen conflictos en las habilidades de transcripción. Usando como base el supuesto de que el desarrollo temprano de la caligrafía y ortografía puede prevenir dificultades en esta área durante grados posteriores, otras razones para considerar la enseñanza de la escritura en Infantil independientemente de la presencia de dificultades lectoras, apuntan hacia la relación potencial entre la escritura y la lectura (McCutchen, 1988).

2.7.4 Actividades funcionales: ¿son de alto o bajo nivel?

Brooks et al. (1999) sugiere combinar el trabajo sobre procesos de bajo nivel (aprendizaje caligráfico y ortográfico) con actividades de un nivel más alto (composición escrita) cuando se trata de estudiantes con dificultades de aprendizaje. Aún aunque se requieren otros estudios para corroborar ésta sugerencia, las razones de este autor para proponer unir en la misma lección procesos de nivel tanto bajo como alto, son muy convincentes. Éstas incitan a reconocer la importancia de la automaticidad de las

habilidades de producción de texto; a través de ella es posible que los recursos de atención se dirijan a las habilidades de composición, es decir, a un nivel más complejo.

La enseñanza que incorpora habilidades de composición de alto nivel, también debe incluir en la misma lección habilidades de transcripción de nivel más bajo, por ejemplo, ortografía y trazado de letras. En el estudio de Brooks et al. (1999), después de que el alumnado practicó la escritura de las letras en la etapa de Reconocimiento del Alfabeto propuesta por Graham (2000), Brooks et al. (1999) introdujeron la composición escrita en sus lecciones de escritura. Para hacerlo, siguieron la estrategia Plan, Escritura, Revisión y Corrección (PWRR) implementada por Graham y sus colaboradores.

Al considerar la enseñanza que incluye la práctica de habilidades tanto de bajo como de alto nivel, aparece la pregunta ¿de qué forma es viable enseñar la composición escrita a los grupos de Infantil? por ejemplo, ¿cómo y cuándo el profesorado debiera iniciar la enseñanza de la composición escrita?. Aunque las estrategias como PWRR han sido usadas por otras investigaciones, algunos estudios descriptivos sugieren que en el nivel de Infantil, quienes no muestren indicios de dificultades en el aprendizaje lector y escritor, pueden producir una escritura más sofisticada si se les pide escribir una historia en base a un libro de imágenes o escribir una carta para un amigo, que si se les requiere dibujar algo y escribir una historia hecha a base de palabras que “cuenta” el dibujo (Jensen, 1990; Sulzby, 1985, 1986). Recordemos que adoptando una perspectiva interactiva de este aprendizaje (Rumelhart, 1977), serán imprescindibles habilidades de todo el dominio lingüístico para acceder a las pautas semánticas, sintácticas y fonológicas necesarias en la codificación y decodificación de un texto (Gillon, 2000).

En relación a las habilidades de producción escrita, los estudios de Berninger et al. (1997), en donde participan estudiantes de primer grado con dificultades para trazar letras, demuestran que ésta habilidad no constituye solamente un proceso motor o un ejercicio caligráfico, sino que hace uso del conocimiento de las letras. Es decir, para escribir una letra, debe asociarse su nombre con su forma, tener una representación precisa de la forma de la letra en la memoria y ser capaz de acceder a esa forma y recuperarla. Por tanto, las deficiencias en el trazado de letras son el resultado de un pobre conocimiento de ellas, más que el resultado de dificultades motrices. De la misma manera que la enseñanza tanto de la escritura inicial como del trazado de letras en Infantil, la enseñanza explícita de la composición escrita es otro aspecto de la investigación sobre escritura que requiere mayor exploración.

2.7.5 La motivación al escribir y su influencia en el desarrollo fonológico

Respecto a lo anterior, Chapman y Tunmer (1997) demostraron que la autopercepción sobre la habilidad lectora comienza a incidir en el aprendizaje de la lectura durante la última parte del segundo año de escolarización. Según estos autores, para prevenir los efectos espirales negativos de la autopercepción, es fundamental que las habilidades fonológicas específicas necesarias para la adquisición exitosa de la lectura sean fomentadas desde los cursos de educación formal temprana. Treiman (1998) haciendo en cambio alusión a la escritura como fuente motivacional, señaló que los beneficios de impulsar la escritura inicial son tanto cognitivos como motivacionales. Además, niños y niñas a menudo experimentan una sensación de propiedad de sus productos escritos y entonces pudiera ser más probable que leyeran algo que ha sido escrito por ellos mismos (Sulzby, 1985, 1986; Treiman, 1998). En concordancia con otros estudios (e.g. Edwards, L., 2003), la habilidad para leer y escribir promueve una motivación intrínseca.

Una vez abordados los estudios sobre la segunda y tercera forma de relacionar la conciencia fonológica y la lectoescritura, así como el impacto de la motivación en el desarrollo fonológico, veremos en el capítulo siguiente cómo se integran estas propuestas a los enfoques educativos orientados hacia el producto (segunda forma de relación CF-lectoescritura) y hacia el proceso (tercera forma de relación CF-lectoescritura).

CAPÍTULO III

LA PRÁCTICA AUTÉNTICA Y SIGNIFICATIVA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA: ENFOQUES ORIENTADOS HACIA EL PROCESO

En este capítulo además de recuperar la historia de los conceptos de lectura y escritura, se revisarán las teorías esenciales para explicar la lectura, en ellas se sustentan los enfoques orientados hacia el producto y hacia el proceso. En este espacio, debido a la propuesta de la que parte esta tesis, se enfatizan los enfoques orientados hacia el proceso revisando al enfoque comunicativo-funcional, al lenguaje integrado y a la investigación realizada en torno a estos dos enfoques. De manera complementaria se añade información sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita a personas con DI, toda vez que se incluyen en este estudio a población con esta discapacidad.

3.1. Historia de los conceptos de lectura y escritura

Al principios de 1900, se concibió a la lectura como la habilidad para decodificar (Stahl, 1999). Entonces, el aprendizaje se centraba en la memorización de los nombres y sonidos de las letras, después de sílabas como *sa, se, sí, so, su*. Las innovaciones en materia de enseñanza de la lectura se orientaron a conocer si deberían enseñarse primero las palabras, el alfabeto o las correspondencias grafema-fonema. Finalmente se reconoció que la comprensión es la meta de la lectura. Farrar (1986) observó un cambio en la definición de lectura como el reconocimiento preciso de las palabras o la decodificación literal hacia niveles más elevados de comprensión.

Si nos remontamos 70 años atrás, podemos ver un cambio que va de la decodificación y la recitación dominantes desde el siglo XIX a modelos de enseñanza orientados al significado. A lo largo del siglo XX hubo un consenso en relación a que la enseñanza debía enfatizar el significado y se desarrollaron una serie de propuestas al respecto usando como eje el concepto de comprensión lectora. Sin embargo, la enseñanza bajo este supuesto usaba el cuestionamiento como medio para alcanzar la comprensión. De este modo, como señaló Farrar, el término comprensión fue abordado literalmente, definiendo implícitamente a la lectura, como la habilidad para repetir los elementos estructurales de un texto (Stahl, 1999).

El predominio del cuestionamiento, particularmente de la comprensión de preguntas, comenzó a desaparecer en 1980, cuando fue adoptada una visión más constructivista de la comprensión lectora. Se produjeron cambios en los libros de texto o textos base a partir de la aceptación de ideas provenientes del Centro para el Estudio de la Lectura; la teoría del esquema (Anderson y Pearson, 1984), fue una de ellas. La publicación de *Becoming a*

Nation of Readers (Convirtiéndose en una Nación de Lectores, Anderson, Hiebert, Wikinson y Scott, 1985), originó un amplio consenso sobre la importancia de la **construcción del significado** como pilar de la comprensión. En este documento, el concepto de comprensión enfatizaba la elaboración de inferencias, el activo rol de quien lee para relacionar la información del texto con la de la propia red de esquemas. La teoría de los esquemas permeó los libros de texto (base) del momento y se resaltó la importancia de revisar los conocimientos previos antes de llegar a la lectura, fomentando las respuestas abiertas más que las preguntas literales (Stahl, 1999).

Entre 1970 y 1980, el modelo dominante fue una jerarquía de habilidades que sugería la necesidad de aprender habilidades básicas de comprensión literal antes de desarrollar las relacionadas a la comprensión inferencial. Esta propuesta complicaba el uso de la teoría del esquema porque de acuerdo a ella, la comprensión tienen lugar a través de la interacción entre los conocimientos de quien lee y la información provista por el texto, por lo tanto, ocurren simultáneamente los procesos de comprensión basados en el texto o literales y los inferenciales (Stanovich, 1980).

Sin embargo, el cambio inmerso en el movimiento llamado Lenguaje Integrado (LI, ver apartado 3.2.4.2.) fue mucho más importante que el cambio de la decodificación a la comprensión literal y de ésta a la comprensión inferencial; los procesos intervinientes en ellas pueden subyacer en todos los tipos de lectura, así se trate de un recetario, un instructivo o una novela. La trascendencia del LI implicó dos cambios sustanciales. Uno de ellos consistió en la modificación del propósito central de la enseñanza; dejó de ser el desarrollo de procesos cognitivos y se convirtió en la motivación como medio para hacer lectores y lectoras para toda la vida. El otro cambio fue abandonar la concepción de lectura como la recuperación de información, definiéndola como una respuesta estética a la literatura, es decir, manifestar una implicación emocional a través del gusto, el interés por ella (Stahl, 1999).

Desde este movimiento, ¿qué significa leer?; ante todo, se trata de una lectura comprensiva que no puede reducirse a una actividad de decodificación gráfico-fonética. Visto así, leer va mucho más allá de la asociación de letras y su agrupación en sílabas y palabras. La lectura puede desglosarse en sus componentes:

En el nivel más superficial o básico tienen lugar las destrezas de decodificación presentes también cuando se lee sin prestar atención al contenido. Los niveles intermedios del continuo consisten en el reconocimiento del significado. Finalmente, en los niveles superiores se origina conscientemente una representación o modelo que permite

comprender no sólo las palabras, sino el significado del texto (Lacasa, Anula y Martín, 1995a).

Newman (1985a) aporta en sus estudios numerosas sugerencias al respecto. Por ejemplo: Luisa tiene un texto que conoce casi de memoria. La niña no sabe decodificar y por tanto sería muy difícil para ella acceder a lecturas sin sentido para ella; sin embargo la suya, un cuento, le es sumamente significativa. Cuando Luisa comparte el cuento con otras personas, extasiada lo abre y comienza a contarlo con entonación. Sería fácil para la audiencia pensar que la niña sabe leer (Lacasa, Anula y Martín, 1995a). Lo anterior implica que la lectura es un acto de interpretación del texto. Para hacerlo, quien lee relaciona el lenguaje oral con el impreso y así puede descubrir el sentido, sin embargo, la lectura significativa tiene también otros elementos. El hecho de que alguien haya leído el texto a Luisa previamente, la acerca al proceso de lectura mediante el conocimiento de aspectos materiales como el manejo de las hojas de un libro. También se introducen aspectos vinculados a las estructuras lingüísticas como la construcción de historias, la introducción de personajes, la aparición de acontecimientos y sus relaciones entre sí. Además, se presentan oportunidades para hacer uso de estrategias de comprensión, por ejemplo esperar a párrafos posteriores para completar la información ambigua, para despejar incógnitas de la trama, para comprender palabras desconocidas y con ello anticipar, predecir, inferir.

3.2. Teorías para explicar la lectura

3.2.1. *De la teoría conductista a la teoría cognitiva para explicar la lectura*

Al retroceder hacia 1960, puede observarse la tendencia jerárquica de los modelos de aprendizaje. En el caso de la lectura el esquema estímulo-respuesta dominaba las propuestas; cada letra constituía un estímulo, su sonido era la respuesta, por tanto, para comprender, bastaba con escuchar.

Perspectiva psicodinámica. Hubo otras teorías psicológicas interesadas en la lectura y la escritura. Para Melanie Klein (1963), desde una perspectiva psicoterapéutica dinámica, la solución de un problema de aprendizaje consistía en abandonar la enseñanza directa para desbloquear la relación docente-alumnado y mejorar así la actitud hacia el aprendizaje.

Trabajo de Noam Chomsky. El trabajo de Noam Chomsky (1965) originó una revolución en este campo cuando provó que la adquisición del lenguaje humano no podía explicarse usando ninguna teoría serial o fragmentaria, argumentando la riqueza y variedad

del lenguaje. De acuerdo a Chomsky, ciertamente, quien habla puede producir un número infinito de oraciones de cualquier extensión, sin embargo, ninguna unidad lingüística (frases, palabras o fonemas) puede aprenderse por simple imitación y realizando las conexiones una por una para formar unidades mayores (Jaguer, 1994).

A pesar de la complejidad de un diálogo o discurso oral (debido a la inherente contaminación por errores, interrupciones, inicios falsos, etc.) fundamentalmente toda la humanidad domina su lengua materna en los primeros años de vida y esto solamente puede explicarse mediante la acción de la naturaleza, es decir, las personas, estamos innatamente preparadas para aprender el lenguaje y nacemos con una dotación de componentes esenciales de lenguajes humanos. Por ende, para saber una lengua, hace falta descubrir cuáles de las distintas opciones son operativas en la propia comunidad hablante y esto se logra mediante un continuo proceso de reformulación y evaluación de hipótesis lingüísticas (Chomsky, 1965).

Frente a Jean Piaget. En relación a la teoría piagetiana, quienes estudian el desarrollo humano y el desarrollo del lenguaje escrito particularmente, han analizado esencialmente dos aspectos:

- a) Especificidad de dominio.** Se ha cuestionado ampliamente el aspecto de la especificidad de dominio. Mientras Piaget observó en el estado inicial la existencia de reflejos, visión indiferenciada de la realidad e invariantes funcionales, más tarde se comprobó mediante diversos trabajos en la etapa neonatal y en distintos dominios como el lenguaje, el reconocimiento facial, número, espacio, que las personas venimos al mundo mejor equipadas en relación a lo supuesto por Piaget. Además se descubrió una especificidad de dominio. Una persona adulta debido a una lesión cerebral puede no reconocer la letra “h”, pero sí es capaz de nombrar el dibujo de una escalera que tiene una forma muy similar a la de esta letra o, por ejemplo, la existencia de personas con notables habilidades lingüísticas pese a su retraso intelectual (Tolchinsky, 1993).

De esta manera, desde la neuropsicología, la psicología cognitiva y la lingüística, hay argumentos que avalan la especificidad de dominio. Las investigaciones chomskianas aportan mucho respecto a la especificidad del lenguaje. Seriar o acomodar objetos no parece relacionarse con la construcción de oraciones y, finalmente, la pregunta formulada por Monod durante el debate Piaget-Chomsky (Piatelli-Palmarini, 1979) desentraña la relación lenguaje-actividad

sensoriomotriz: ¿puede una persona parapléjica aprender lenguaje?. Sin embargo, existen otros principios del constructivismo actualmente indiscutibles, por ejemplo, el hecho de que todo conocimiento parte de un conocimiento previo.

b) Nociones sobre maduración. Las premisas de la perspectiva sociocultural pudieron haber sido parte de investigaciones para constatar la hipotética dependencia de la escritura en relación al desarrollo cognitivo, la llamada continuidad entre el dibujo y la escritura. Sin embargo, a partir de las nociones piagetianas se consideró inútil enseñar a leer y escribir cuando aún no se alcanzaba la conservación de cantidad, es decir, cuando no se ha logrado una *maduración* o desarrollo cognitivo adecuado bajo la concepción de que la lectura y la escritura eran dominios puramente escolares y no de desarrollo.

La anterior forma de explicar la lectoescritura causó efectos drásticos entonces y también ahora. Un currículo elaborado por Furth y Wach (1974), cimentándose en la teoría piagetiana separa las actividades *para pensar* de las *habilidades académicas básicas* como aritmética, lectura y escritura. La base de esta acción argumentaba que cuando los niños y niñas aprendieran a pensar, estarían en condiciones para aprender a leer y escribir. Pensar, de acuerdo a esta visión, no se relaciona con leer, escribir o sumar, porque estas habilidades obedecen a simples automatismos. La enseñanza de la lectoescritura antes de alcanzar cierta madurez, se concibe, desde esta postura inadecuado y hasta pernicioso (Mounoud, 1986).

Karmiloff Smith. Por otra parte, en el nivel de Infantil, se desechó la enseñanza de la escritura y la lectura y la escuela se convirtió en el único sitio donde no era posible interactuar con el universo de las letras de forma **mentalmente comprometida**. Este llamado *compromiso mental* consiste en hacer presente la lectoescritura de forma explícita, tomarla en cuenta como una parte importante del quehacer docente. Posiblemente el llamado cambio representacional, derivado del éxito según Karmiloff Smith (1994) puede facilitarse a través de este compromiso mental. De acuerdo a Smith, la mente humana no solamente intenta aprehender a su entorno, sino también producir información a través de sus propias representaciones internas. Una forma de acumular conocimiento consiste en la dotación innata.

En algunos casos, de acuerdo a su postura, la dotación innata para construir conocimientos está ampliamente especificada; en otros, solamente aparece esbozada y habrá necesidad de completarla mediante la experiencia. En el caso de una alta

especificación innata, el estímulo externo sirve como detonador de aprendizaje. En cambio, cuando solamente aparece dibujada, los estímulos ambientales actúan como agentes de enseñanza. Ésta es la segunda forma de acumular el conocimiento, a través de la interacción activa con objetos, modelos culturales y personas. Una tercera alternativa es explotar el que ya se tiene ya sea de forma innata o por interacción, dando lugar a una redesccripción representacional (Tolchinsky, 1993).

En relación a esta perspectiva, ni la primera ni la segunda vía de acumulación del conocimiento pueden explicar el cambio representacional. La tercera vía constituye un proceso endógeno a través del cual el conocimiento previamente almacenado puede explotarse y representar iterativamente las representaciones anteriores. Esta es la base de un modelo de cambio representacional útil en la explicación de cómo el conocimiento inicial innatamente especificado puede llegarse hasta la creación, reflexión y conciencia de teorías sobre el funcionamiento del universo propias del desarrollo posterior. De acuerdo a esta autora, el **cambio representacional** se genera mediante la estabilidad y éxito y no a través del conflicto o el fracaso. El **cambio conductual**, en cambio, sí puede derivarse del fracaso; el representacional tiene lugar después de cierta estabilidad o éxito. A diferencia de otros modelos, éste basa la transformación en causas endógenas debido a una característica exclusivamente humana que consiste en el control sobre las representaciones propias y no sólo sobre el entorno (Tolchinsky, 1993).

Entre mayor sea el compromiso implicado en el trabajo del texto, mayor será el ejercicio cognitivo y la comprensión de la lectura. El compromiso referido es de tipo mental y se origina mediante la **necesidad** de comprender y no a través de prácticas para descifrar o repetir frases y ejercicios de subrayado de las ideas principales. Esto mismo sucede cuando se trata de producir un texto; aprendemos de lo que escribimos, siendo la escritura un **instrumento epistémico** (Tolchinsky, 1993: 94), una herramienta útil en la transformación del conocimiento.

Contribución de Smith. Estas nociones fueron recuperadas por Smith (1971). A inicios de la década de los 70's, Franck Smith publicó un trabajo titulado *Comprendiendo la Lectura*. De acuerdo a los modelos de aprendizaje jerárquicos y lineales, la mente marcha activando sus componentes uno por uno, es decir, en serie. La tesis central de Smith consistió en plantear que la habilidad lectora no podía explicarse si las unidades de análisis fueran palabras o letras aisladas porque entonces, para leer, debería emplearse mucho tiempo y la lectura fuera muy lenta; además, la memoria se saturaría rápidamente. Smith concluyó que la habilidad lectora evoluciona cuando la mente puede viajar desde las

características visuales directamente hasta el significado. De acuerdo a su planteamiento, aprender a leer es tan natural como aprender a hablar una vez detonada la motivación mediante textos y experiencias con utilidad y significado.

Argumentó que si se presenta al alumnado algo irrelevante o que no puede usar se origina “una privación de información” (Smith, 1973:139). El mensaje de este autor se resume como: la gente piensa y el significado importa y fue muy bien acogido por la psicología y la educación (Jaguer, 1994). En resumen, la teoría cognitiva finalmente acepta la trascendencia del interés y la comprensión en el aprendizaje aunque aún exista rechazo ante este paradigma.

Respecto a estos planteamientos, **Jaguer (1994) coincide con Smith en la trascendencia de las expectativas, intereses y conocimientos previos en la percepción y atención**, sin embargo, agrega que estas estructuras complejas son el producto de otras anteriores, es decir, un nuevo aprendizaje es el resultado del reconocimiento del desequilibrio entre lo percibido y lo esperado y consecuentemente, en el campo de la lectura, si no se han asimilado los niveles inferiores de información no podrá comprenderse el texto (Jaguer, 1994).

3.2.2. Teoría de los prerrequisitos para leer y escribir

Independientemente de los aportes anteriores, Ajuriaguerra (1984) seguía una teoría de procedencia francesa en torno a la dislexia; el trabajo psicológico de intervención consistía en la construcción de instrumentos para medir los niveles de lectura y predecir las aptitudes necesarias para el éxito escolar. Por ejemplo, para reeducar se creía necesario estimular las aptitudes motrices, verbales, intelectuales y perceptivas implicadas en el aprendizaje. **Las personas con problemas de aprendizaje se consideraban enfermas a quienes había que suministrar cierto tratamiento para eliminar los síntomas.** Durante los años setenta se avanzó sobremanera en el estudio de la dislexia y, en general, sobre la patologización en este campo, pero no hubo alternativas de estudio de la lectura y la escritura en sí mismas y **continuó la creencia respecto a la mecanicidad de estos aprendizajes** (Tolchinsky, 1993).

Una limitante en el avance de la investigación en este campo consistió en que la lectura y la escritura no eran acogidas concretamente por ninguna ciencia. La lingüística solamente atendía a lo oral; la psicopedagogía concebía a la escritura como un conjunto de destrezas manuales y se estimulaba mediante los principios rectores del trabajo manual:

preensión, coordinación visomotriz, discriminación, etc. (Tolchinsky, 1993). **Sobre todo, la lectura era el centro de la mayor parte de las investigaciones al respecto, soslayando a la escritura a un segundo plano.** A partir de la consideración de los aportes del funcionalismo y la perspectiva sociocultural, comenzó a cobrar importancia el estudio del lenguaje escrito, es decir, de la lectura y la escritura.

3.2.3. Aportes del funcionalismo y la perspectiva sociocultural al lenguaje escrito

Perspectiva funcionalista. En su perspectiva funcionalista, Halliday otorga una nueva dimensión a la construcción del lenguaje al enfatizar la importancia de la pragmática, es decir, las funciones del lenguaje. De acuerdo a este autor, aprender el lenguaje significa entender la lengua en su función comunicativa. Cuando una persona adquiere su lengua, asimila la forma y las funciones sociales del lenguaje, es decir, las situaciones significativas y los potenciales de significación vinculados con ellas (Halliday, 1982). Estos potenciales de significación, no consisten en los conocimientos lingüísticos que una persona ya domina, sino en aquello que lingüísticamente puede lograr o significar, es decir, este concepto se define en términos culturales y no mentales (Clemente y Domínguez, 2003).

Perspectiva sociocultural.

- a) **Luria.** Quienes plantearon inicialmente la existencia de una “prehistoria del lenguaje escrito” fueron Luria y Vygotski, reconociendo que la historia de la escritura en el niño comienza mucho antes de la enseñanza formal (Luria, 1929). Además, ellos propusieron a esta prehistoria como objeto de estudio de la psicología científica. Desde los estudios soviéticos, las funciones cognitivas superiores, es decir, aquellas procedentes de una larga historia social, como la lectura y la escritura, deben ser objeto de estudio de la psicología científica. Luria y Vygotski plantearon dos condiciones para aprender a leer y escribir. Una de ellas es la discriminación entre las cosas que se desea tener y las que tienen un valor utilitario o instrumental, es decir, tienen un significado funcional porque sirven como medios para conseguir otras (Tolchinsky, 1993).

La segunda condición, consiste en controlar la propia conducta a través del uso de estos instrumentos o herramientas; precisamente el desarrollo cultural comienza cuando se establecen relaciones funcionales con ellos. Luria realizó una investigación en la que solicitaba a niños entre 3 y 6 años que recordaran una serie de oraciones. Cuando alguien decía que no podía recordar, se les proponía escribir. La finalidad era conocer cuándo

aparece algún indicador gráfico que denote la utilidad de los registros escritos para recordar las frases. Al analizar las producciones, Luria distinguió 4 estadios similares a los reconocidos por Vygotski en el desarrollo de otras funciones: 1) indiferenciado no instrumental, 2) uso ostensivo (claro) e indiferenciado de signos, 3) transición de lo indiferenciado a lo diferenciado del signo-estímulo al signo-símbolo y 4) uso pictográfico. El primer estadio se caracteriza por producciones similares a las de cualquier frase a recordar. La indiferenciación puede observarse tanto entre producciones como entre una misma producción. En esta fase, las representaciones constituyen una imitación del aspecto superficial de la escritura más que una asociación con el material a ser escrito (Tolchinsky, 1993).

En realidad aquí la escritura no se usa para recordar las frases, se usa por el hecho mismo de escribir y es por ello que no se considera instrumental. El segundo estadio, aunque persiste la indiferenciación, se caracteriza por la búsqueda de alguna señal útil en el reconocimiento de las marcas escritas para poder asociarlas a las frases; es entonces cuando se inicia el descubrimiento de la función mnemónica de la escritura (Tolchinsky, 1993). Durante el tercer estadio las inscripciones pueden diferenciarse. Luria observa en esta etapa, que las palabras simples se representan con una línea simple y las frases largas con trazos complejos y a la vez, desestima el esfuerzo implicado al relacionar la escritura con el sonido de los enunciados.

La cuarta etapa es denominada *pictográfica*. En ella aparecen elementos gráficos que permiten reconocer algún aspecto descrito en las frases como la forma o color de los objetos, la cantidad, etc. Las características básicas que parecen distinguir una fase indiferenciada de una diferenciada son la forma y la cantidad. En este momento, se consolida un vínculo funcional con la escritura y es entonces cuando el desarrollo natural de la escritura cede el paso al desarrollo cultural (Tolchinsky, 1993).

b) Vygotski

- a. **El aprendizaje como desencadenante de transformaciones evolutivas.** Aprender a leer no es simplemente una técnica, supone la asimilación de un instrumento cultural. Como señala Rivière (1985), el desarrollo de las funciones psicológicas superiores implica una internalización y asimilación de instrumentos en un contexto de interacción y esto significa aprendizaje. A diferencia de este autor, Vygotski no relaciona estrictamente desarrollo con aprendizaje. Para él, el aprendizaje desencadena transformaciones evolutivas internas capaces de operar en momentos

de interacción personal; una vez internalizados, los procesos son méritos evolutivos. Por otra parte, el aprendizaje tiene lugar cuando las herramientas usadas durante la interacción pueden ser asimiladas por la persona en función de su desarrollo actual o zona de desarrollo real (ZDR). La zona de desarrollo próximo (ZDP) se constituye por las funciones en proceso de consolidación; cuando ya han sido consolidadas, forman parte de la ZDR. En palabras de Vygotski: “el nivel de desarrollo real caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente, mientras que la zona de desarrollo próximo caracteriza el desarrollo mental prospectivamente” (Vygotski, 1979:134).

- b. **El lenguaje escrito: sistema simbólico de segundo grado.** En uno de los capítulos del libro titulado *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Vygotski expone sus ideas respecto al lenguaje escrito. El lenguaje escrito, es para este autor, un sistema simbólico de segundo grado que paulatinamente se transforma en un simbolismo directo. Es decir, es un sistema compuesto por signos relacionados con los sonidos y palabras del lenguaje hablado, denominado simbolismo de primer grado porque, a su vez, este lenguaje está representando objetos y hechos reales. La mediación del lenguaje hablado gradualmente desaparece y se convierte en un sistema de signos que simboliza directamente a las entidades reales (Clemente y Domínguez, 2003).
- c. **Prehistoria del lenguaje escrito.** Para comprender este proceso, es necesario adentrarse en la evolución de los signos y conocer el papel de la escritura dentro de ella. Vygotski (1978), distingue dos formas de desarrollo, una natural y otra cultural. La primera se basa en mecanismos biológicos; la segunda en instruccionales. Por ejemplo, el desarrollo natural de la escritura derivaría de manera natural el juego, el gesto y la imitación. También natural, es el descubrimiento de que la escritura representa a las cosas y tiene lugar antes de descubrir que representa a las palabras. El desarrollo cultural comienza gracias a la intervención de una persona adulta, al llegar a la escuela. Esta aproximación hizo contribuciones muy importantes. Para comenzar, incorporó el estudio de la escritura en la psicología evolutiva. Además, introdujo la posibilidad de un origen natural en el desarrollo del lenguaje escrito –por lo tanto no es solamente el resultado de la enseñanza formal- (Tolchinsky, 1993).

Vygotski identifica al **gesto como el primer signo visual donde se encuentra contenida la escritura futura, de hecho se le ha denominado como *escritura en el aire*** (Vygotski, 1979). Otras evidencias que asocian a los gestos al origen de los signos escritos son los juegos infantiles y los dibujos (garabatos). En ambos casos se utiliza un gesto representativo. Al dibujar objetos, se representan cualidades de éstos y al jugar, se representan objetos mediante otros que no tienen relación con los primeros. De esta manera, el juego simbólico, el garabato y el dibujo pueden interpretarse como sistemas complejos de lenguaje y surgen como **simbolismos de primer grado**, es decir, representan directamente a los objetos.

Así es como este autor ruso crea una explicación sobre la adquisición del lenguaje escrito. Partiendo del gesto avanza hacia el dibujo hasta alcanzar la producción escrita. El autor, crea pues, una estrecha relación entre dibujo y lenguaje oral, porque explica cómo el acto de dibujar es acompañado por narraciones y eso implica un nivel de abstracción; el dibujo es un lenguaje gráfico derivado del lenguaje verbal. Este supuesto es un soporte para reconocer en los dibujos un primer avance hacia el desarrollo del lenguaje escrito (Vygotski, 1979). Luria observó que al solicitar escribir a niños y niñas quienes aún no leen ni escriben notaciones convencionales, dibujan en diferentes lugares del espacio gráfico diferenciando las marcas entre sí, es decir, la intención parece ser escribir para recordar. Según Vygotski, el primer precursor de la escritura es este estadio mnemotécnico; estos garabatos y marcas simbólicas, poco a poco se transforman en imágenes y dibujos y posteriormente, en signos.

Las notaciones de este tipo son símbolos de primer grado; la antesala de un simbolismo de segundo orden, es decir, el uso de signos para representar las palabras. Los y las pequeñas, deben llegar a descubrir la posibilidad de dibujar no solamente objetos, sino palabras (Clemente y Domínguez, 2003). Este descubrimiento, de acuerdo a esta perspectiva, es una transición natural y una función docente clave consiste en preparar y organizar esta evolución.

- d. **Trascendencia del lenguaje escrito en el desarrollo intelectual a través de su arquitectura mediacional instrumental.** Otro aspecto fundamental de la teoría sociocultural es la relevancia concedida al lenguaje escrito por el desarrollo cultural y los procesos de desarrollo intelectual que produce. En relación al desarrollo cultural, el dominio del lenguaje escrito abre el acceso a la gama de conocimientos creados en torno a la palabra escrita.

Por otra parte, para explicar la trascendencia del lenguaje en los procesos de desarrollo intelectual, es importante recordar la función de los instrumentos en la mediación entre una persona y la naturaleza, según la perspectiva sociocultural. Los instrumentos mediadores de formas de desarrollos superiores eminentemente humanas son: **el lenguaje oral y escrito, el arte, los medios mnemotécnicos, sistemas numéricos, etc.** (Clemente y Domínguez, 2003). Para comprender lo anterior, es relevante retomar una distinción hecha por Schneuwly (1992) en relación a la escritura y el lenguaje escrito.

La escritura, según este autor, es un sistema de signos con unas características particulares, diferentes de otros sistemas y, por otra parte, el lenguaje escrito, es una facultad para usar la escritura como una función psíquica (también lo son la memoria y la voluntad), dicho de otra manera, la escritura puede concebirse como una mediadora; a través de ella es posible construir una función psíquica: el lenguaje escrito, cuya base material, es la escritura en sí misma. La escritura útil en la mediación para formar el lenguaje escrito como función psíquica superior, depende de tres elementos:

- 1) Nivel de la acción lingüística: Motivo o finalidad, es decir ¿para qué elaboramos un texto?.
- 2) Nivel de producción textual: Antes de escribir, es importante planificar, pensar, elaborar una especie de *borrador mental*, reflexionar.
- 3) Nivel de contextualización: Unidades lingüísticas, contexto lingüístico creado mediante organizadores del texto, signos de puntuación, etc.

Estas tres funciones permiten interiorizar la actividad lingüística, constituyen recursos que ameritan la acción de la voluntad y la consciencia en el momento de interactuar con el texto y evidencian la función psíquica del lenguaje escrito (Clemente y Domínguez, 2003).

La escritura permite tener acceso a nuevas formas de pensar (Olson, -en prensa-; Wells, 1987). Vygotski (1982b) decía que la lectoescritura se aprende conscientemente y el habla inconscientemente. La asociación de las cosas con las palabras que usamos para referirnos a ellas durante las continuas interacciones cotidianas es invisible. Cuando una persona comienza a hablar, la palabra en sí constituye un atributo de la cosa, es una parte de ella (Vygotski, 1982b), la palabra inicialmente es un mango psicológico mediante el que se apunta hacia el objeto. El habla mantiene a la persona en un universo de cosas-conceptos para re-presentar las cosas a sí mismas o a otras, para compartir las acciones;

entonces, no permite una representación consciente pero sí una inconsciente. Desde esta perspectiva tampoco el habla es natural porque implica la adquisición cultural y social de mediadores (Del Río, 1995).

La diferencia entre el habla y el lenguaje escrito está en la mediación cultural; éste se soporta en la construcción cultural de la meta-representación y el meta-conocimiento, esto es, la adquisición de instrumentos mediadores útiles para re-presentar y objetivar de forma consciente los operadores del lenguaje escrito y el propio proceso de re-presentación.

Para representar el conocimiento es fundamental representar los mediadores. Solamente cuando la palabra se ve, los conceptos también se hacen visibles (Vygotski, 1982a). El sonido de la palabra *agua* (un intermediario fonético o mediador) llega a percibirse conscientemente sólo cuando se re-presenta en la palabra escrita *agua*, es decir, cuando a su vez aparece mediada por otro signo. La escritura hace posible que las configuraciones mediante las que recordamos y distinguimos las cosas se transformen, conscientemente, en categorías, porque la etiqueta escrita permite “verlas”. Pareciera que al colocar la etiqueta en el esquema configuracional a través del que reconocíamos al *agua* el destino de la acción o de la referencia deja de ser el objeto *agua* porque entonces esta palabra se convierte así en el mediador a través del que se categoriza al objeto. La etiqueta antes hablada, ahora puede verse mediante la escrita. Es entonces cuando se ve el repertorio de conceptos. Cada etiqueta va teniendo varios ejemplares y en ese momento el juego categorial comienza (Del Río, 1995).

El pensamiento se reestructura con la lectoescritura (Vygotski, 1982a), he ahí la importancia del ambiente escolar. Al internarse en la maraña del lenguaje escrito, una persona sitúa entre las cosas y ella, un segundo juego de mediadores y éste hace visible al anterior. Incluso puede verse el proceso de mediación y eso facilita la abstracción. A partir de ello, Wells (1987) resalta la inexorable importancia de enseñar a usar la lectura y la escritura como herramienta del pensamiento. Al leer y escribir, se abre un nuevo espacio donde aparece representada la realidad, es por ello que la lectoescritura tiene el cometido de enseñar no sólo la palabra, sino el universo.

Al hablar, no se posee completamente la estructura del lenguaje. Es como andar sobre un cúmulo de saberes sociales y lingüísticos por medio de los que puede establecerse un diálogo durante mucho tiempo y esto significa situarse en un mundo representacional compartido. La arquitectura del lenguaje oral es sincrética y dialógica.

La escritura en cambio, requiere de una inversión mucho mayor de tiempo y trabajo. Es algo notablemente distinto a un lenguaje oral hecho a base de retazos, sincrético (es un lenguaje literal construido a base de percepciones, de material sensorial. basado en una percepción global o del todo y no de las partes). En la escritura, incluso el contexto debe ser creado con ayuda de las palabras, no hay personas que activen o completen los mensajes. Ella, además de reestructurar instrumentalmente al lenguaje, reestructura la propia Zona Sincrética de representación y la Zona de Desarrollo Próximo. La Zona Sincrética representacional llega a ser, con la escritura, más instrumental, es decir, menos social y sensorial; la Zona de Desarrollo Próximo se organiza en torno a los mecanismos de mediación individuales usando los mediadores instrumentales propios: hacer borradores, hablar en voz alta, retomar otros escritos, etc..

La escritura, sin duda, demanda un Nivel mayor de Desarrollo Actual y de apropiación de las herramientas culturales de mediación. Mientras el habla crea una mente social del momento, del presente, la escritura construye una mente personal a distancia. Quien es capaz de exponer monológicamente de manera estructurada, hace uso de un habla escrita, esto es, de una reestructuración del habla desde la escritura y la lectura. Al afirmar que el habla se aprende de la misma forma en que se aprende a leer y escribir, se deja de lado la complejidad de los mecanismos mediacionales intervinientes para pasar de una a otra, porque no se trata solamente de un problema instrumental de recodificar las palabras a un segundo nivel. La dificultad está en la tarea de apropiarse de todo el sistema lingüístico para poder leer y escribir; en cambio, para hablar hace falta solamente conocer una parte para usarlo por completo.

Sin embargo, tal sistema de operadores culturales no puede aprenderse de forma fragmentada y sin sentido como lo proponen los modelos analíticos. Tampoco es conveniente hacerlo desorganizadamente aún dentro de entornos provistos de significado. Los operadores culturales pueden ser inaccesibles incluso para el profesorado y sin ellos no estaría en condiciones de enseñar. Efectivamente, el lenguaje contiene la gramática de la acción y a partir de ello habría un cimiento natural en las actividades con sentido que lo involucren, sin embargo, también es verdad que sobre tal base se edifican las mediaciones culturales y para transmitir las es indispensable prestarlas a quienes recién se incorporan al grupo cultural. Así, la enseñanza de la lectoescritura necesita un replanteamiento pero sin soslayar el análisis de la lengua (Del Río, 1995).

- c) **Bruner.** Anteriormente las niñas y niños se consideraban como científicos (os) quienes construían hipótesis sobre el universo e interactuaban con el ambiente natural y social evolucionando poco a poco en el desarrollo cognitivo. Se les identificaba, en este quehacer, como personas aisladas quienes resolvían problemas individualmente. Ahora, es más asequible concebir al conocimiento como un hecho social y no individual; el conocimiento y la interpretación de experiencias dependen de ciertos marcos basados en símbolos y representaciones colectivas a través de las cuales es posible aprender una serie de mensajes sobre las expectativas de conducta para enfrentarse al mundo social (Bruner, 1991). Para Bruner, las funciones del lenguaje escrito pueden resumirse en una sola: la oportunidad de perpetuar una idea, un fragmento en el tiempo y el espacio. Sin embargo, no es probable que este fin sea de interés para un niño o niña. En cambio puede interesarle ingresar a otros mundos imaginarios y desconocidos mediante la lengua escrita. La independencia para acceder a estos espacios es otorgada por la lectura y la escritura. Según este autor, la forma de lenguaje que mejor se comprende a esta edad es la narrativa por ser el tipo de expresión más común y simplifica la comprensión de su contenido.

En torno al aspecto didáctico, Bruner no niega la importancia de conocer las letras o desarrollar habilidades fonológicas para aprender a leer y escribir, pero, según su postura, esto no es lo fundamental. Es imprescindible, en cambio, conocer la intención de quien escribe, comprender ciertas claves contextuales. Una de las dificultades de no tomar en cuenta estas consideraciones del enfoque sociocultural, de acuerdo a su perspectiva, consiste en descontextualizar demasiado la información de tal forma que cuando una persona lee un texto no pueda saber qué significa o para qué puede servirle. En realidad, esta práctica es muy habitual. Se ofrecen, como recursos didácticos, trozos o fragmentos de textos para ser leídos de manera mecánica.

Otro problema reside en soslayar la importancia de la función de la escritura. Es necesario hacer comprender a las y los pequeños que usar el lenguaje escrito le ofrece una nueva alternativa para comunicarse. Asimismo, Bruner (1989) valora las hipótesis construídas durante el proceso de conceptualización y por lo tanto, **valora a los llamados**

errores debido a su relevancia como elementos esenciales para guiar el proceso educativo. Finalmente, este autor neoyorkino confiere especial atención al contexto cultural y social del aprendizaje: “para un niño resultará difícil, si no imposible, desarrollar un concepto que no tenga expresión en su cultura de origen, ya sea en forma de expresión lingüística o por otros medios de expresión” (Bruner y Haste, 1990:15). Es por ello muy complicado asimilar, aprehender información descontextualizada o aislada. La aportación de la perspectiva sociocultural, consiste, en resumen, en propiciar la comprensión de la función de este aprendizaje, esto es, asimilar el significado social que supone participar en el lenguaje escrito, se trata de interpretarlo como un hecho cultural y a la vez, una destreza individual.

Una sugerencia didáctica del autor consiste en comenzar a usar la lectura como una herramienta para ingresar a los universos posibles de la experiencia humana como las historias, la narración, el drama, como acercamiento a las formas más comunes del lenguaje oral. Siguiendo los supuestos rusos, para motivar la lectura en un sistema alfabético, antes que trazar letras y construir palabras, es fundamental atender al lenguaje escrito como tal, es decir hacer comprender la posibilidad de representar a las palabras con letras escritas y hacer de la escritura algo necesario, con significado; es detonar en el alumnado el deseo de leer y escribir porque es importante para él y según Vygotski, es ésta la única alternativa para garantizar que el lenguaje escrito no sea solamente un cúmulo de destrezas (Clemente y Domínguez, 2003). La perspectiva *top-down* (**modelo descendente del procesamiento de la información**) se erige en los principios constructivistas centrados en la actividad mental para explicar el aprendizaje. Los primeros estudios sudamericanos en torno a la lengua escrita recogen varias premisas de las teorías piagetiana e histórico cultural (Tolchinsky, 1993):

- 1) **Continuidad de las formas de simbolización.** Bruner (1966), Vygotski (1978) y Piaget, coinciden en una **postura semiótica en relación a la ontogénesis de las expresiones simbólicas.**

Según Vygotski (1978) hay continuidad entre el gesto, el dibujo y la escritura; Piaget no señaló una relación específica entre la escritura y otras formas de simbolización. De acuerdo a él, la escritura tiene una función semiótica; esta función consiste en la “habilidad de representar algo (objeto, suceso, esquema conceptual, etc.) por medio de un significante diferenciado” usado para cubrir un propósito representativo como los gestos, las imágenes mentales, el lenguaje, etc. (Piaget e Inhelder, 1969). Los significantes diferenciados constituyen *instrumentos*, útiles para representar.

En función de la teoría piagetiana, el período sensorio-motor prepara las condiciones para la posterior actividad simbólica, sin embargo carece de ella y su aparición, notifica la llegada de un nuevo período. Asimismo, Piaget enfatiza la interdependencia evolutiva entre las diferentes manifestaciones de la función semiótica que permiten la consolidación de las actividades verbales: imitación diferida, juego simbólico, lenguaje; las actividades pre-verbales.

- 2) **Neutralidad de dominio.** Piaget se interesó por identificar las categorías encargadas de construir el conocimiento. Conforme a la evolución personal, los productos de este conocimiento se transforman, sin embargo, según la apreciación de Piaget, los **mecanismos responsables de su producción son los mismos**; es decir, no es discutible la diferencia entre una persona de 3 años y una de 11 respecto a la forma de resolver problemas lógico-matemáticos, pero, de acuerdo a esta visión, los mecanismos responsables de esta variación son iguales. De esta forma, la teoría piagetiana y el conductismo son semejantes, debido a la atribución de mecanismos generales de aprendizaje. Según la primera teoría, hay un conjunto innato de reflejos y tres procesos funcionales invariantes durante el desarrollo: asimilación, acomodación y equilibración (Piaget, 1972); según el conductismo se nace con sistemas sensoriales heredados y un conjunto de leyes asociativas, siendo estos procesos de aprendizaje generalizables a los dominios lingüísticos y no lingüísticos. Pese a estas similitudes, estas teorías difieren notablemente entre sí. La perspectiva piagetiana es constructivista; concibe a la persona como activa constructora del conocimiento, en cambio, para el conductismo es un pasivo almacén receptor. Piaget explica el desarrollo como una serie de cambios cualitativos, mientras el conductismo lo define como una acumulación progresiva de información.
- 3) **Relaciones entre lo nocional y lo notacional.** De acuerdo a la postura piagetiana, los *aspectos figurativos* del conocimiento, es decir, lo simbólico, dependen, en las dos acepciones de la palabra dependencia (subordinación y derivación) de los aspectos operatorios. En función de lo anterior, el aprendizaje de la lengua escrita sería una expresión más compleja de la función semiótica, habiendo una continuidad entre el dibujo, el juego simbólico y la notación numérica o la escritura. Cada uno de estos sistemas podrían aprehenderse mediante procesos similares y las diferencias entre una mayor o menor competencia notacional estarían supeditadas a lo nocional,

es decir, **en este caso, para tener conocimientos sobre la escritura, es necesario escribir**. De esta manera, el conocimiento de la escritura constituiría un producto del desarrollo conceptual para poder comprender la estructura de los sistemas notacionales o *instrumentos* es necesario utilizarlos, por tanto, el uso de los sistemas permite conocer sus características formales (Tolchinsky, 1993).

- d) **Liliana Tolchinsky**. Precisamente, una de las ideas esenciales de Tolchinsky (1993) es la importancia de los medios simbólicos como dominio de desarrollo. Según su postura, el cambio cognitivo se deriva no solamente del dominio de conocimientos de diversos campos como historia, geografía, matemáticas, etc., sino también a partir del manejo y comprensión de los sistemas simbólicos del entorno como los gráficos, los mapas, el lenguaje escrito, los números. Desde esta perspectiva, obviamente, los sistemas simbólicos no funcionan solamente como transmisores del conocimiento, sino como generadores de éste (Tolchinsky, 1993).

Por tanto, en consonancia con los anteriores aportes de esta perspectiva sociocultural, de acuerdo a esta autora, escribir no es solamente una habilidad motora, sino un conocimiento complejo. Si fuera una habilidad exclusivamente motora, escribir consistiría únicamente en trazar letras. Esto no significa olvidar las formas de las grafías ni la necesidad de escribir convencionalmente, sin embargo estos aspectos no son el eje de la enseñanza. Se interpreta el escribir como un saber tanto instrumental como formal y no se asume al saber instrumental como prerrequisito del saber formal.

No es necesario separar el escribir y el aprender a escribir. Mientras se escribe, se aprende a escribir y mientras se aprende a escribir se escribe. Se reconoce la importancia de practicar tanto la lectura como la escritura desde el inicio de la escolaridad. Desde la educación infantil, es necesario colocar al niño o niña en la posición de lector (a) y escritor (a). Se dice “en posición de” porque en una misma tarea no desempeñará una u otra función exclusivamente, sino lo hará de forma alterna. Cuando escribe, también lee su propio texto; cuando le dicta a alguien un fragmento para ser escrito, asume el rol de escritor (a) (Tolchinsky, 1993).

Escribir es una actividad individual y a la vez un producto de la interacción grupal. La escuela es el entorno que genera una escritura en paralelo. Cada quien debe escribir individualmente y sobre el mismo tema. Fuera de la escuela, esto difícilmente sucede. La propuesta no consiste evidentemente en erradicar esta situación de producción, sino en probar otras posibilidades, **fomentando el trabajo en equipos** de cantidad variable de

integrantes e introduciendo al aula la diversidad de usos sociales de la lengua escrita. De esta manera, se pretende valorar la heterogeneidad tanto de personas como de temas.

Se solía suponer que el orden de la enseñanza era el del aprendizaje, sin embargo, desde esta perspectiva se atribuye al profesorado la responsabilidad de conocer lo que su grupo sabe, de ayudarlo a alcanzar los conocimientos a los cuales aún no tienen acceso y de prepararlos para explorar los senderos inimaginados por él mismo (Tolchinsky, 1993). De acuerdo al análisis de esta autora, en definitiva, Luria y Vygotski fueron los primeros investigadores en reconocer que no es la comprensión del sistema de escritura la que origina el acto de escribir, sino es el mismo acto de escribir el desencadenante de la comprensión. Antes de comprender el sistema de escritura, se recurre a una variedad de intentos que constituyen la prehistoria de la escritura. Solamente escribiendo, es posible develar el secreto de la escritura, es decir, su mecanismo y su función se descubre al escribir y no al estudiar el sistema de escritura. Son estos autores, también, quienes enuncian originalmente la función reorganizadora interior del lenguaje escrito. Sin embargo no valoran suficientemente el conocimiento de los niños y niñas sobre las características formales del sistema (Tolchinsky, 1993).

Por ejemplo, Luria no atiende la importancia, en el desarrollo de la comprensión del lenguaje escrito, de intentar reflejar en la escritura, el ritmo de las frases. Otra limitación se refiere a la interpretación realizada por Luria acerca del desarrollo posterior al aprendizaje de las letras del alfabeto. Él observa la producción de escrituras indiferenciadas cuando el alfabeto ha sido aprendido y preconiza un segundo tránsito por los cuatro estadios una vez iniciado el desarrollo cultural (aprendizaje del alfabeto en este caso). El problema de su interpretación consiste en que su profunda convicción en el poder transformador de la información cultural le impidió aceptar que dos niños o niñas podían atravesar por el mismo estadio independientemente de su conocimiento de las letras.

Se ha descubierto una evolución no simultánea, dispar, entre el conocimiento de las propiedades formales y el conocimiento de las propiedades instrumentales de la escritura (Tolchinsky, 1993). La variedad de posturas teóricas en relación a la escritura apareció recientemente, de hecho, cuando Carol Chomsky publica su libro *Write First, read later* (1971), aun se sostenía, de forma probablemente universal, que escribir era una consecuencia de aprender a leer.

Algunas contribuciones de la visión sociocultural y funcionalista al campo de la lectura son:

- a) Enseñar a leer, consiste en motivar la comprensión del significado del lenguaje escrito, la comprensión de que mediante éste es posible representar las palabras, construir relatos sin necesidad de recurrir al dibujo o a los objetos. Es dar a conocer las funciones de la escritura, la opción de perpetuar una idea y adentrarse en mundos imaginarios.
- b) Es relevante comenzar la enseñanza del lenguaje escrito a una edad temprana. Por ejemplo Vygotski cita a la edad preescolar (educación infantil) como un momento adecuado para descubrir la función simbólica de la escritura.
- c) Debe proponerse el aprendizaje de la lectura y la escritura como algo necesario. Es fundamental que el niño o niña sienta la necesidad de comunicar algo de su interés, de su vida cotidiana escolar y personal (Vygotsky, 1979).
- d) Es necesario enseñar la escritura de forma natural, es decir, como algo normal en el desarrollo. El profesorado debe organizar la labor docente hacia el apoyo de la transición de un lenguaje a otro, hacia el descubrimiento de que además de plasmar objetos mediante el dibujo, puede plasmarse también el lenguaje; partiendo del juego y el gesto, es importante guiar el proceso desde el dibujo simple al dibujo como narración, hasta la escritura (Clemente y Domínguez, 2003).

La actual concepción de la lectura incluye los descubrimientos de los años cincuenta en relación a la percepción sensorial (psicología experimental) y los progresos de la década de los sesenta sobre los avances de la informática y la lingüística que dieron la pauta para acentuar la importancia del proceso de comprensión. En la década de los noventa, la lectura fue concebida de esta forma:

- ❏ Consiste en una tarea difícil donde intervienen procesos lingüísticos, cognitivos y perceptivos.
- ❏ Es un proceso interactivo que no sigue una secuencia lineal desde las unidades perceptivas hasta la comprensión del texto. Al leer, se integra permanentemente información de varios niveles: pragmática, semántica, sintáctica, grafofónica, etc.
- ❏ La capacidad para procesar la información es potente pero a la vez tiene limitaciones, por ejemplo, deben automatizarse los procesos de bajo nivel para poder operar eficientemente con los procesos de nivel superior.
- ❏ Para leer con eficiencia, es fundamental hacerlo conciente y voluntariamente para verificar la propia comprensión.

Para efectos en la enseñanza de la lectura, de las ideas anteriores se derivaron dos cambios importantes. El primero consiste en que el descifrado no debe asociarse a

capacidad lectora; el segundo es que es importante hacer de la lectura un contenido transversal en todo el currículo escolar (Colomer y Camps, 1990).

3.2.4. Teorías sobre el procesamiento de la información

La lectura puede explicarse como un proceso de abajo hacia arriba (*bottom-up*) o bien, como un proceso de arriba hacia abajo (*top-down*). *Abajo* son las marcas gráficas del texto y *arriba* es la mente de quien lee.

- **Teoría del procesamiento abajo-arriba.** La perspectiva *bottom-up* basa la lectura en el conocimiento de las letras, las sílabas, las palabras, las oraciones y finalmente, los textos cuya interpretación consiste en la lectura de un conjunto de oraciones en combinación con las expectativas, conocimiento y experiencias previos.
- **Teoría del procesamiento arriba-abajo.** A diferencia de la anterior, la postura *top-down*, explica a la lectura como un contraste entre un significado hipotético elaborado por la persona que lee y la continua verificación de éste a través del proceso de desciframiento. La postura predominante entonces y muy probablemente ahora, es la primera; Tolchinsky le denomina reduccionista, porque supone que cualquier habilidad puede desintegrarse en sus componentes mínimos y que el aprendizaje ocurre siempre desde las unidades más simples hasta llegar a las más complejas (Tolchinsky, 1993).
- **Teoría interactiva del procesamiento.** Además de estos modelos ascendente y descendente, existe una tercera opción: los modelos interactivos. Estas propuestas se erigen bajo el supuesto de que la lectura sigue dos procesos simultáneos e interrelacionados porque es necesario tanto extraer información del texto como las aportaciones de quien lee, es decir, de manera contraria a la concepción tradicional, al leer, las personas desempeñamos un rol activo para interpretar en forma dialéctica la información escrita (Colomer y Camps, 1990).

3.3 Perspectivas acerca del proceso de conceptualización de la lengua escrita

Para ilustrar las distintas **formas de concebir la alfabetización**, Wells (1987) propuso una taxonomía de cuatro niveles:

1. Representativo. Se enfatizan las características superficiales del código. Consiste en el desarrollo de habilidades de decodificación y codificación del lenguaje escrito; en

este nivel, por tanto, se define al lenguaje escrito como una simple transcripción del lenguaje oral a un código diferente al fonológico.

2. Funcional. Acentúa los usos del lenguaje escrito durante la comunicación. En éste, se considera importante el nivel representativo señalando que el lenguaje escrito se modifica en función del contexto social, por ello, se sugiere promover habilidades lectoescritoras en distintas situaciones significativas.
3. Informativo. Subraya la función del lenguaje escrito como vía de transmisión del conocimiento. Los problemas de lectura se atribuyen más al contenido de los textos que a los procesos de composición o interpretación.
4. Epistémico. La alfabetización, además de constituir un modo diferente de comunicación aporta una nueva manera de pensar y es, una herramienta para manipular el conocimiento y modificarlo. Este nivel, implica unas relaciones específicas entre el pensamiento y el lenguaje oral y escrito (Martín, 1995).

Algunas propuestas sobre el proceso de conceptualización de la lengua escrita son:

- a) **Andrew Biemiller.** Biemiller (1970) identificó tres fases de la alfabetización. Durante la primera de ellas, se presta atención general a las características sintácticas y semánticas del texto; la segunda fase se distingue por los errores en signos cada vez más parecidos a las grafías y pausas prolongadas en el momento de leer en voz alta. Estas pausas se interpretan como intentos de atender las correspondencias sonidos-símbolos más que en extraer el significado. En la tercera fase se intenta lograr una mayor precisión tanto al decodificar las grafías como al comprender el significado.
- b) **Emilia Ferreiro y Ana Teberosky.** En la década de los 70's se publicaron los estudios sudamericanos. Ellos interpretaron de forma distinta la teoría de Piaget bajo una premisa muy simple: si niños y niñas demuestran construir activamente su propio saber en diversos dominios, entonces también debería suceder lo mismo en el lenguaje escrito. Como personas activas, tienen la facultad de seleccionar ciertos componentes ambientales para aprender y, entonces, la pregunta consistió en saber si la escritura es elegida como objeto de conocimiento. Se comprobó, mediante estos estudios, la existencia de un interés sumamente precoz en la lengua escrita. Se descubrió, además, que a los 6 años de edad se ha construido ya una vasta gama de conocimientos en este dominio (Tolchinsky, 1993).

Como producto de su investigación, Ferreiro y Teberosky (1979) describen tres períodos en la conceptualización de la lengua escrita.

Primer período. Consiste en la búsqueda de parámetros diferenciales entre las marcas icónicas y las no icónicas. Lo icónico usualmente no se denomina “dibujo”, sino se nombra mediante lo representado, es decir, a través de las semejanzas respecto al objeto representado (si se parece a una guitarra, se nombra como tal). Las producciones escritas durante este período son indiferenciadas y a la vez diferentes de las realizadas cuando la consigna es hacer un dibujo. Cuando se establece la diferencia entre escritura y dibujo, es común el intento de vincular los textos a las imágenes sobre todo cuando hay cercanía entre ellos (Tolchinsky, 1993). Además se identifican dos de las características esenciales de cualquier sistema de escritura: la arbitrariedad, es decir, las formas de las letras no reproducen la forma de los objetos y, la linealidad; a diferencia del dibujo, las letras se ordenan de manera lineal. Por ejemplo, los textos de Maite (Figura 1). Las figuras han sido extraídas de Nemirovsky (2004) reflejan su conocimiento sobre estas dos características. Sus trazos son arbitrarios (sin intento de reproducir la forma de los objetos) y lineales.

El término de este período puede reconocerse al definir ciertas condiciones para leer y escribir, esto es, al establecer diferenciación entre los aspectos cualitativos y cuantitativos de los textos (Nemirovsky, 2004).

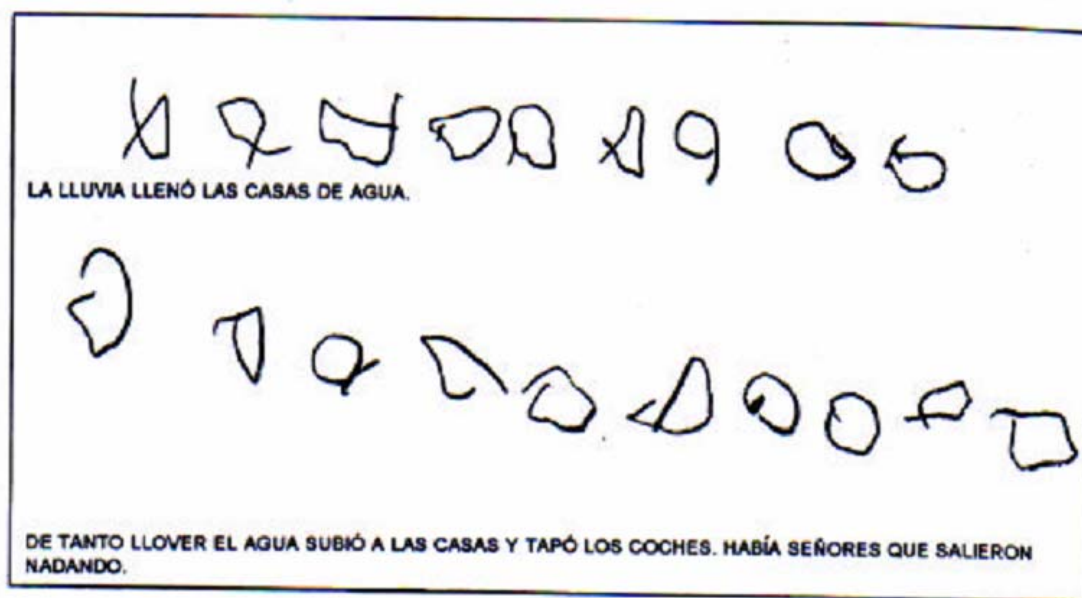


Figura 3. Escritura de Maite (4 años y 3 meses)

Segundo período. Se identifica por la construcción de vías de diferenciación cualitativas y cuantitativas entre las formas escritas. El aspecto cuantitativo consiste en la

cantidad de marcas gráficas de un texto y el cualitativo es la variedad y tipo de estas marcas. Entonces, al usar estos dos aspectos (llamados también ejes) la escritura consta de un conjunto diferenciado de letras respondiendo a las diferencias percibidas entre las palabras.

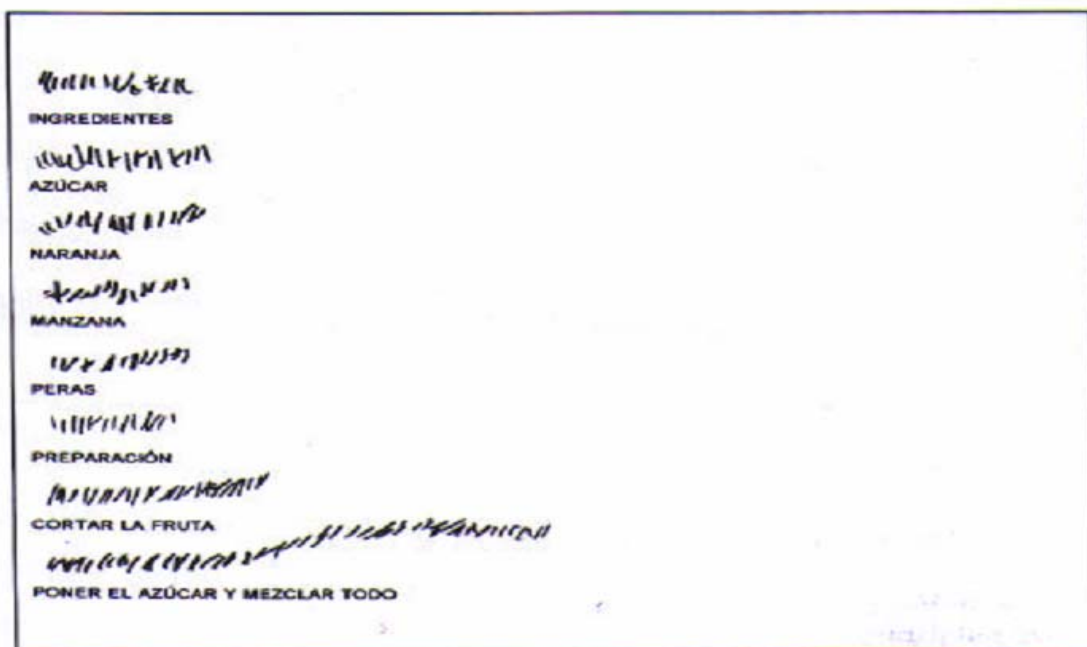


Figura 4.. Alberto (4 años y 11 meses)

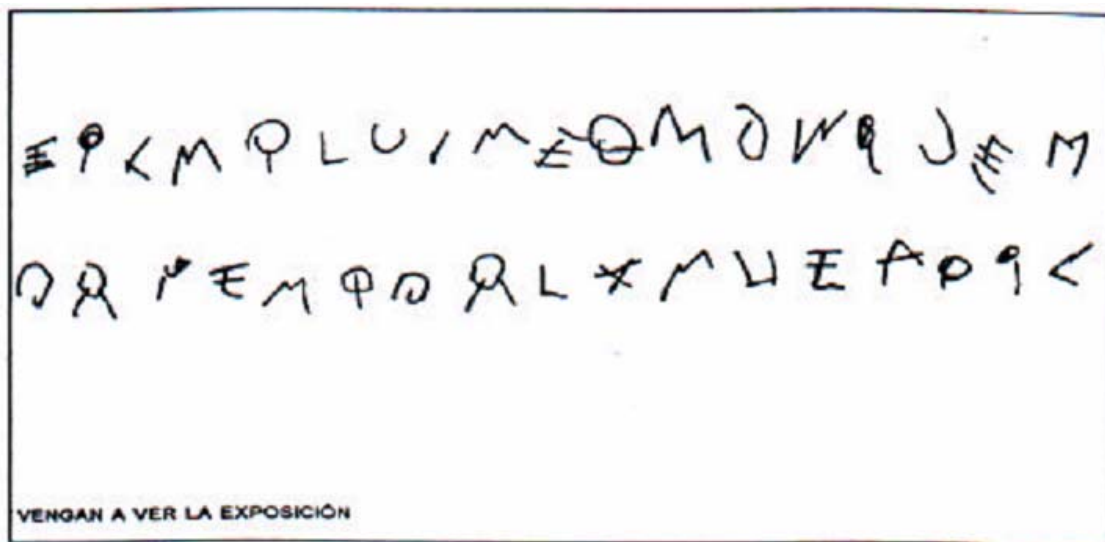


Figura 5. Laura (4 años y 5 meses)

Durante este período pueden haber diferencias cuantitativas y cualitativas en la escritura de textos o bien, solamente una de las dos. Por ejemplo, la Figura 2, evidencia cómo Alberto es capaz de diferenciar cuantitativamente las palabras pero no puede hacerlo cualitativamente como en el caso de Laura, quien refleja variaciones en el tipo de grafías empleadas, es decir, en el aspecto cualitativo, porque su repertorio gráfico es más amplio en comparación con el de Alberto.

Tercer período. Consiste en la fonetización de la escritura, comenzando por una hipótesis silábica y finalizando con una alfabética (Nemirovsky, 2004). En el primer momento, la sílaba se usa como unidad y mediante ella se elaboran asociaciones entre las letras y el sonido de las palabras. Al principio estas correspondencias son cuantitativas; se relaciona la cantidad de letras con la cantidad de sílabas. En seguida, también se formulan vínculos cualitativos, es decir, se asocian las sílabas a ciertas letras. Una vez consolidado el aprendizaje del valor sonoro convencional de las letras, la correspondencia cualitativa sustituye a la cuantitativa y es entonces, cuando solamente ciertas letras son válidas para determinadas sílabas. Durante este período tiene lugar la articulación del principio alfabético: a cada letra corresponde un elemento consonántico o vocal.

De acuerdo a Luria y Vygotsky, el primer período aun no es instrumental y no constituye una parte del desarrollo de la escritura, es aun, pre-escritura. Según Ferreiro y Teberosky (1979) no es simbólico porque la escritura no es aún sustituto del lenguaje. Tolchinsky difiere de ambas posturas. En relación a Luria, ella considera que este primer período ya es parte del desarrollo de la escritura aunque no constituya un instrumento, sino un objeto de conocimiento. Respecto a Ferreiro, Tolchinsky opina que desde este momento la escritura es un objeto simbólico que nunca podrá sustituir al objeto, sino solamente reproducirlo. Niños y niñas simbolizan la apariencia externa de la escritura adulta y por tanto, desde este período, la escritura es un objeto de conocimiento, no instrumental y simbólico (Tolchinsky, 1993).

c) Alison Garton y Chris Pratt

Gran parte de la investigación, define a la alfabetización como el aprendizaje del lenguaje escrito. Una parte, sin embargo, lo hace recuperando al lenguaje oral. Garton y Pratt (1989), definen a la alfabetización como el desarrollo del lenguaje escrito y oral desde la infancia hasta el dominio de la representación y comunicación. Las autoras en su definición hacen hincapié tanto en la relación estrecha entre ambos lenguajes y, a la vez, de la función que desempeña el escrito. Para ellas, alfabetización significa manejar la

lectoescritura y el lenguaje oral porque: a) el lenguaje escrito se basa en el oral y él proporciona a éste nuevas funciones y estructuras y, b) el aprendizaje de la lectoescritura depende de los conocimientos previos sobre el lenguaje oral.

Estas autoras, como lo ha hecho una parte considerable del cuerpo teórico, señalan que la lectoescritura se pone al servicio del pensamiento y entonces desempeña una función diferente a la comunicación oral. Sin embargo, ellas no plantean diferencias en la relación pensamiento-lenguaje. A diferencia del modelo epistémico, que observa en el modo escrito una función de concienciación de las estructuras subyacentes del lenguaje, Garton y Pratt hablan de un mecanismo independiente responsable de esta función llamado *conciencia metalingüística*. Esto es “la habilidad para centrar la atención en el lenguaje y reflexionar sobre su naturaleza, estructura y funciones” (Garton y Pratt, 1989: 126).

Para las autoras, esta habilidad se desarrolla paralelamente al lenguaje desde edades muy tempranas. Evoluciona en función de los errores en el habla porque ellos incitan a la reflexión sobre la propia producción lingüística y, además, se nutre gracias a la toma de conciencia sobre el universo impreso (Martín, 1995). Garton y Pratt consideran a la interacción social como un mecanismo de aprendizaje (del lenguaje) de suma importancia, facilitadora de la conciencia lingüística y la comunicación. Sin embargo, Martín (1995) diside con dos de sus ideas acerca del desarrollo del lenguaje. La primera es que, según ellas, el lenguaje oral está acabado o completo al ingresar a la escuela y la segunda consiste en que, de acuerdo a las autoras, los niños y niñas carecen de conocimientos sobre el lenguaje escrito al llegar a ella.

3.4 Enfoques educativos para la enseñanza de la lengua escrita

3.4.1 *Enfoques orientados hacia el producto: perspectiva tradicional*

De acuerdo a la teoría del procesamiento de la información, la **concepción tradicional de la lectura** puede enmarcarse dentro de un **modelo de procesamiento ascendente**. Según éste, la lectura comienza en las unidades inferiores del texto como las palabras y los signos gráficos, para, a partir de ellas, conformar progresivamente unidades mayores hasta llegar a los niveles superiores del texto. La enseñanza tradicional recupera este modelo y ahora se sabe que los mecanismos seguidos por ella ni siquiera

corresponden al acto de lectura porque, por ejemplo, el significado no puede extraerse oralizando los fragmentos de las palabras; este enfoque soslaya frecuentemente la implicación en la lectura de mecanismos más complejos que operan en base a una forma de procesamiento descendente, es decir, de la mente al texto. Lo anterior posibilita resolver ambigüedades y elegir una interpretación (Colomer y Camps, 1990).

Según la perspectiva tradicional, leer significa “descifrar un código” usando el principio de conversión grafema-fonema, en otras palabras, el conocimiento sobre las relaciones entre las letras y sus respectivos sonidos. Concede una gran importancia a las relaciones grafo-sonoras, depende completamente de materiales base y frecuentemente usa hojas de trabajo donde se practican destrezas fónicas.

El tipo de conciencia fonémica considerada importante para la lectura y la escritura es la conciencia de los fonemas o los sonidos del habla. Se ha considerado que habilidades como la supresión o la segmentación fonémica se desarrollan a través de las experiencias de lectura y escritura mediante la enseñanza explícita de la conciencia fonémica previamente a estas experiencias o durante ellas (Ukrainetz et al., 2000).

Las tareas de conciencia fonémica varían en dificultad, por ejemplo, la identificación del primer fonema es más sencillo que la supresión de fonemas y las palabras de tres fonemas son más simples que las palabras de seis fonemas. Generalmente la enseñanza de la lengua escrita utiliza palabras aisladas con procedimientos estructurados y jerarquizados controlando la complejidad de las tareas presentadas como usar un solo fonema en una posición específica por sesión. Tradicionalmente la enseñanza directa incluye palabras aisladas, comenzando con la identificación de los primeros fonemas de las palabras, después de los fonemas finales y finalmente segmentando o suprimiendo fonemas, además, la enseñanza de las letras se separa del contenido de un texto en ausencia de tareas reales de lectura y escritura (Ukrainetz et al., 2000).

Esta perspectiva asume que el lenguaje oral y escrito siguen trayectorias de desarrollo completamente distintas porque, mientras el lenguaje oral es un rasgo antiguo que se encuentra evolutivamente integrado en el cerebro, el lenguaje escrito obedece a un progreso cultural relativamente nuevo (Wood, 1998). Los modelos como éste, llamados también “de etapas o fases”, comparten la creencia de que, inicialmente, cuando no se han comprendido las convenciones para convertir los grafemas en fonemas, es necesario depender de otro tipo de información como las claves contextuales o imágenes para interpretar el texto. De acuerdo a ellos, al comprender los vínculos entre las letras y los

sonidos, comienza una nueva etapa caracterizada por reconocer y pronunciar los fonemas y depender menos de la información contextual (Sears, 1999).

Las actividades de las clases donde se enfatiza el código son:

- ➔ Seguimiento de la secuencia de programas base
- ➔ Ofrecimiento de escasas oportunidades para leer cuentos y escribir bajo propósitos auténticos
- ➔ Uso frecuente de hojas de trabajo donde se practican gradualmente habilidades fónicas (Fang, 2000).

En las aulas basadas en esta perspectiva, el profesorado sigue la secuencia de las antologías base; también hace énfasis en el dominio secuencial de ciertas habilidades organizadas desde las más simples hasta las más complejas. Generalmente la lectura en sus diferentes modalidades (compartida, en pares, en silencio) tiene la función de llenar el tiempo libre durante el cambio de una tarea a otra. En ocasiones, en estas clases se han observado varios centros como parte de la dinámica escolar habitual. Por ejemplo, uno de ellos puede servir para leer libros de cuentos después de terminar los ejercicios asignados de los libros base; un centro de destrezas decorado con carteles para prácticas fonéticas; uno más para elaborar textos mediante la copia o trazado de letras con el propósito también de mejorar la caligrafía y seleccionar palabras para formar frases; un centro de cómputo para hacer prácticas fonéticas (asociación de fonemas, correspondencia fonema-grafema, rima, unión de fonemas) y otro centro para la atención del alumnado con problemas fonéticos (Fang, 2000).

El aprendizaje tradicional se basa en tres supuestos:

- ✖ Considera que la relación entre lengua oral y escrita es la traducción de los signos orales a los signos gráficos.
- ✖ Concibe a la lectura como un proceso basado puramente en el texto y por tanto, para comprenderlo, basta con extraer el significado mediante unidades lingüísticas sujetas a un procesamiento ascendente.
- ✖ Se sustenta en una teoría pedagógica que define al aprendizaje como la recepción pasiva de la información (Colomer y Camps, 1990).

Precisamente, el **enfoque tradicional** vierte sus ideas en muchas de las actuales prácticas educativas, considerando al proceso de lectura como una relación pasiva entre la persona que lee y el texto. Se considera al texto como fuente de toda la información que

fluye desde ahí hasta quien lee (Lacasa, Anula y Martín, 1995a). En contraste, otro punto de vista considera a la lectura como un proceso donde interviene algo más que fundamentalmente la vista y la memoria. En él se reconoce la figura de la persona lectora como alguien que aporta una gran cantidad de información cuando manipula el lenguaje escrito.

La situación de España. Los programas básicos españoles de 1995 y los cuadernillos de trabajo que actualmente se usan en los colegios, se orientan al desarrollo secuenciado de una serie de habilidades específicas (Lacasa et al. 1995a); sus características en concreto son las siguientes:

- ✦ Separan sonidos, letras y palabras del sistema del lenguaje y se abordan, también aisladamente para desarrollar ciertas habilidades.
- ✦ Se soslayan los significados contextuales a causa de la fragmentación del lenguaje
- ✦ Se prioriza la sintaxis, la ortografía y la puntuación antes que la expresión de ideas.
- ✦ El material de lectura habitual es claramente distinto al presentado dentro de las aulas.
- ✦ Se crean pocas oportunidades de lectura interesantes para quienes aprenden.
- ✦ La metodología de clase, las actividades y su evaluación promueven la memorización y la ansiedad en el alumnado en su intento por **evitar el error**, elemento rechazado por la escuela tradicional (Lacasa, Anula y Martín, 1995a).

Pese a que una de las definiciones de leer es **entender un texto**, la escuela insiste en cimentar la enseñanza de la lectura en tareas cuya prioridad no es que los niños y niñas comprendan el contenido. El profesorado sigue escogiendo como materiales de lectura algunos fragmentos cortos o palabras sueltas en relación a una letra determinada. En clase se presentan las letras aisladamente de acuerdo a cierto orden y son valorados aspectos como la precisión, la pronunciación adecuada, el deletreo, etc. Esto no significa que la escuela desea ser dañina, sino que su concepción de la lectura ha sobrevivido década tras década (Colomer y Camps, 1990).

3.4.2 Enfoques orientados hacia el proceso

3.4.2.1 *Enfoque Comunicativo Funcional*

Se basa en propuestas anteriores que aunque no estuvieron explícitamente vinculadas a las teorías sociocultural y funcionalista, son próximas a ellas.

- ♣ **Paulo Freire.** Esta propuesta, por ejemplo, asume a la lectura de la palabra como lectura de la realidad y la lectura de la realidad como predecesora de la lectura de la palabra (Freire y Macedo, 1989). Con este juego de palabras los autores intentan explicar la necesidad de buscar en la realidad los significados escritos; su programa de alfabetización nace de la expresión habitual de quienes participan en él. **De este modo, los contenidos de aprendizaje están dotados de sentido, acordes a la propia existencia, experiencia y realidad social y personal.** Estimulando al grupo, conforme a esta sugerencia se generan las palabras; a su lectura deben ser comprendidas y no mecánicamente memorizadas. Así, quienes aprenden se convierten en críticos del significado de la cultura porque pueden reflexionar sobre sus propias interpretaciones de la realidad.
- ♣ **Célestin Freinet.** Esta es otra de las propuestas cercanas a este marco conceptual. Denominándola método natural de lectura, resalta el papel del dibujo en la preparación para el grafismo, porque según este autor, **el inicio de la escritura, es el dibujo.** En su trabajo, Freinet introduce técnicas apegadas a las ideas rusas como el texto libre. **Recupera la importancia de comprender la función del lenguaje como instrumento o mediador para expresar un pensamiento, sentimiento, deseo, etc. y de la elicitación de la necesidad de usarlo** (Clemente y Domínguez, 2003).
- ♣ **Pedagogía del texto.** El eje central de ella es el propósito de ofrecer al alumnado la **variedad de tipos de texto** necesarios para hacer frente a la vida en sociedad y profesional (Pujol-Berché, 1994). Esto se logra mediante la implementación de diversas estrategias para construir textos de diferentes tipos de acuerdo a las necesidades comunicativas del contexto social.

La escuela activa se nutre a partir de aportes como los de Freinet, Decroly y Montessori y durante los años sesenta se producen cambios esenciales en la enseñanza de la lectura. Desde la Segunda Guerra Mundial la lectura deja de enfocarse en la percepción o

la llamada *inteligencia* y se centra en los procesos cognitivos considerándose como un proceso psicológico específico que incluye un conjunto de habilidades desarrolladas a raíz de *grados madurativos*. De esta manera, para apoyar la superación de los déficits en lectura, se identificaron las habilidades inmersas como la orientación espacio-temporal, la memoria auditiva, la discriminación visual y se elaboraron propuestas sobre cómo recuperar estas habilidades y su adecuada *maduración*. Además, se denominó *dislexia* a las alteraciones en lectura.

El modelo maduracionista generado en la investigación francesa y norteamericana incluyó programas de pre-lectura y sus propósitos consistieron en la ejercitación de unas supuestas habilidades que debían desarrollarse previamente al aprendizaje de la lectura; asimismo impulsó el uso de tests para medir el nivel alcanzado en este desarrollo, se introdujo la función de la reeducación para ayudar a recuperar individualmente los déficits y como diagnóstico de las alteraciones en lectura se amplió la definición de dislexia.

Actualmente, la lectura se concibe como uno de los procesos de representación de la realidad y ha dejado de concebirse como un proceso psicológico. Desde esta visión, los llamados *requisitos de maduración* han sido criticados. Braslavsky (2003) evidencia la existencia de conclusiones a partir de las cuales se demuestra que ciertos prerrequisitos como los perceptuales, psicomotrices, espacio-temporales no sólo son anacrónicos -porque generalmente han sido desarrollados anteriormente mediante la relación activa con el medio- sino también son inoperantes o, al menos, irrelevantes para el aprendizaje de la lectura.

La lectura ha sido entendida como proceso de comprensión y esta idea ha generado cambios también en su enseñanza. La enseñanza de la lectura comenzó a impulsar la comprensión en lugar de fomentar la memorización. En relación a este aspecto, existe una amplia gama de posibilidades sobre la mejor manera de enseñar la lectura. Por ejemplo, la postura de Piaget que al respecto proponía una actividad práctica acentuada en los primeros años de escolarización, se ha mezclado con otras propuestas incorporándose la exploración, la manipulación, el descubrimiento, las demostraciones y explicaciones (Colomer y Camps, 1990). En general, uno de los supuestos mejor valorados en la actualidad es el fomento de la lectura global y significativa desestimando la descomposición del texto en fragmentos. Por tanto, es imprescindible intensificar el contacto del alumnado con textos escritos dentro de actividades donde se mantenga el sentido y el uso habitual de la lectura en las **prácticas sociales**.

El propósito es conseguir el establecimiento de una relación afectiva positiva con el lenguaje escrito y la convicción de que el mundo es competencia también de los niños y las niñas. El uso funcional de textos implica hacer consciencia sobre por qué lee la gente, dejando a un lado la idea de la lectura y la escritura como tareas eminentemente escolares. Este tipo de uso, además, ofrece la magnífica oportunidad de experimentar gusto por la implicación personal en esta capacidad comunicativa y de interpretación de la realidad mediante la manipulación cada vez más autónoma de la lengua escrita.

El alumnado domina, antes de la enseñanza formal, ciertos niveles de conciencia metalingüística a través del discernimiento de los componentes del lenguaje oral, sin embargo el uso de la lengua escrita implica el uso de niveles distintos de las unidades lingüísticas, es por ello importante la manipulación del lenguaje mediante juegos incorporados a situaciones significativas (Colomer y Camps, 1990).

El enfoque constructivista (piagetiano) se ha nutrido con los aportes de la perspectiva sociocultural (Vygotski, 1978) y a partir de ello se han diversificado las prácticas de enseñanza. En base a estas transformaciones se atribuye mucha mayor importancia a las ayudas de las personas en los cambios de la Zona de Desarrollo Real usando elementos de la ZDP. La organización de este andamiaje (Bruner, 1989) está a cargo del personal docente mediante ayudas distales y proximales. Las ayudas distales consisten en la elaboración de secuencias didácticas eligiendo los recursos pertinentes para elicitar el habla, la escucha, la lectura y la escritura. Las ayudas proximales fomentan las interacciones directas con la finalidad de mejorar las producciones escritas a través de modelamiento, instrucciones, preguntas, retroalimentación, etc. (D' Angelo y Oliva, 2003).

Desde hace más de dos décadas, se reconoce la necesidad de vincular la lectura con la escritura en las aulas mediante las bases de la alfabetización: hablar, escuchar, leer y escribir. La lectura no solamente proporciona información o experiencias, además, y mucho más importante, otorga a quien escribe un sentido de cómo comunicarse mientras se expresa por escrito, por ello es necesario, desde la tarea del profesorado, explicitar mediante la práctica cotidiana en las aulas la naturaleza de este nexo (Smith y Dahl, 1989). El vínculo esencial entre la escritura y la lectura es el mecanismo cognitivo mediante el que se identifican la forma y fondo del texto escrito, esto es, para leer bien, es necesario intentar escribir. El lenguaje exhibe nuestras ideas. Cuando escribimos y hablamos nos capacitamos para exponerlas y reconstruirlas. Es así como leyendo y escribiendo, nos encontramos ante la oportunidad no solo de dar a conocer nuestras ideas, sino de reconstruirlas (Dombey, 2004).

Algunas de las principales funciones de la comunicación son (Smith y Dahl, 1989):

- ** Expresar sentimientos personales
- ** Explicar procesos o ideas
- ** Dar a conocer un mensaje
- ** Contar una historia, aventura o anécdota
- ** Hablar sobre la vida de alguien
- ** Convencer
- ** Solicitar
- ** Describir un acontecimiento, objeto o escena

Las anteriores funciones se hallan implícitas en las denominadas prácticas sociales. Son situaciones de la vida cotidiana en las que tenemos la necesidad de comunicarnos con diversos fines. Algunas actividades escolares que pueden ayudar a simular las prácticas sociales en el aula son (Smith y Dahl, 1989):

- ★ Formulación de opiniones
- ★ Recomendaciones sobre libros
- ★ Elaboración de relatos
- ★ Construcción de biografías
- ★ Intercambio de cartas o recados
- ★ Escritura de informes
- ★ Redacción de solicitudes

a) Características del enfoque comunicativo-funcional

- No se corrigen los errores. Es muy complicado comprender por qué la propuesta constructivista permite errores en los textos. La frase “escribir a su manera” no es fácilmente aceptada por el cuerpo docente y menos aún por la ciencia. No obstante, la enseñanza de cualquier campo exige el conocimiento del papel del error en el proceso de aprendizaje. Los textos con errores (o de niveles pre alfabéticos) no suelen exhibirse en los muros de las escuelas.

El error es valorado positiva o negativamente de acuerdo a la postura asumida respecto al aprendizaje de la lengua escrita. Fundamentalmente pueden distinguirse dos. Según la primera de ellas, este proceso es automático y consiste en la traducción de cierta información previamente estructurada a un medio electrónico o gráfico; en este caso para escribir, es necesario solamente utilizar un “almacén

interno” sobre el tipo de texto y el tema y generar ideas. En cambio, para la segunda concepción, escribir es una forma de reestructurar la información y gestación de modificaciones radicales en ella durante y después de la producción del texto. Si se asume la primera postura, es importante corregir los errores inmediatamente porque al final lo que interesa es el producto, es decir, el escrito terminado. En contraste, si adoptamos la segunda perspectiva, interesa el proceso de construcción y se reconoce al error como indicador de cierto momento en la evolución del proceso más que como indicio de ignorancia (Tolchinsky, 1993).

- La ortografía no es importante. La postura en relación con la ortografía es una continuación de lo anterior. Muchas veces las correcciones ortográficas se convierten en obstáculos para producir textos y precisamente, la producción escrita se trata de escribir, sin restricciones, todo lo necesario. La ortografía y el texto mismo se mejora durante el contexto del desarrollo del ejercicio (como parte de la necesidad de comunicar).

Cometer errores ortográficos es un hecho muy enjuiciado socialmente, porque usar una correcta ortografía posee un valor social evidente conocido incluso por las personas de edad muy corta. El peligro de corregir los errores ortográficos de forma permanente desde el inicio del aprendizaje formal de la lengua escrita consiste en llegar a cohibir a quienes aprenden a probar, a intentar escribir. Escribir sin saber exactamente cómo hacerlo implica enfrentar riesgos y atreverse a hacerlo constituye, por supuesto, un reto. Si se coarta la iniciativa de escribir a la vez se reducen las oportunidades de pensar sobre el propio pensamiento (Tolchinsky, 1993). A partir de las dudas pueden introducirse claves ortográficas sin necesidad de recurrir a ejercicios especiales de ortografía, porque finalmente, no existe una relación directa entre el conocimiento de las reglas ortográficas y escribir sin faltas, además, es muy importante designar espacios de revisión de textos para realizar ajustes en ellos.

- No se usa un libro de texto. El libro de texto homogeniza y reduce la diversidad de contenidos y modos discursivos porque constituye una previa selección realizada por quienes elaboran estos libros sin considerar las necesidades de la clase. No es lo mismo leer una noticia en un libro de texto (o base) que hacerlo en un periódico. El libro base es una forma artificial de resumir la diversidad textual (Tolchinsky, 1993).

b) Experiencia de trabajo en el enfoque Comunicativo-Funcional

Cuando aún no dominan el principio alfabético, niños y niñas de 3 años descubren una función primordial del lenguaje escrito: comunicar. Al respecto, dos de las docentes de un Centro Educativo de Madrid, después de seguir una larga trayectoria de formación cimentada en las propuestas de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, comentan “consideramos importante crear situaciones, momentos y tiempos donde la escritura es libre y donde la reflexión sobre ella tiene cabida. Expresar lo que se siente, comunicar algo, realizar un texto con una finalidad (cuento, cartel, lista, etc.) son momentos en los que cabe la reflexión y la escritura libre” (Ahumada y Casado, 2007: 252).

El equipo de trabajo, también fomenta otras situaciones de interacción entre iguales, o bien, profesorado-alumnado, grupo-docente. El desarrollo de proyectos constituye el eje de la labor docente: *vamos a la granja, los animales, el agua, Dalí, la prehistoria, en tren al teatro*, etc. y se acompañan de actividades motoras, es decir, secuencias didácticas probadas en años anteriores y valoradas especialmente por su impacto en el aprendizaje y su significatividad: uso del nombre propio, elaboración de regalos de cumpleaños mediante la escritura de sentimientos y deseos, compartir de forma oral y escrita las actividades del fin de semana, préstamo de cuentos para llevar a casa, buzón de mensajes, cuentacuentos, etc. Además, se recuperan las festividades importantes para trabajar textos, elaborar cuentos, carteles, invitaciones, cómics, poesías, programas y hacer actuaciones o exposiciones: Navidad, San Isidro, el Día del Libro, El día de la Paz, fin de curso, etc. (Ahumada y Casado, 2007).

En este centro todas las personas, tengan o no discapacidad o necesidades educativas especiales y hayan o no accedido al código escrito, realizan las mismas actividades con las ayudas pertinentes para fomentar la transición de una hipótesis a otra. Además, se brindan apoyos extras dentro y fuera del aula por parte del personal de Pedagogía Terapéutica. En general, se entiende que cada niña o niño sigue un proceso propio y la misión de la escuela es conocer en qué momento de conceptualización se encuentra para poder ofrecerle la ayuda necesaria. De esta manera, la diversidad de niveles de conceptualización no constituye una barrera para el desarrollo de las mismas propuestas didácticas cuando se aceptan resultados diferentes acordes a las posibilidades de cada quien (Ahumada y Casado, 2007).

3.4.2.2 *El lenguaje integrado*

a) **Antecedentes**

El enfoque Comunicativo-Funcional, además de consolidarse con los aportes de la escuela nueva, la teoría sociocultural y funcionalista se derivó de una perspectiva educativa norteamericana de los años 60's llamada Lenguaje Integrado a la que se dedicará el resto del capítulo debido a su trascendencia, hasta nuestros días, en la didáctica de la lengua escrita en enfoques como el que ahora nos atañe.

El movimiento del Lenguaje Integrado (LI) como tal, ha sido bosquejado como modelo psicolingüístico de la lectura, fundado en una amplia perspectiva de las funciones del lenguaje. Fue expuesto por Kenneth y Yetta Goodman en 1976 durante una conferencia en la Universidad de Pittsburg. Este evento, titulado *Aprender a Leer es Natural*, la pareja Goodman aborda el “modelo psicolingüístico” de la lectura elaborado por Kenneth respecto a la teoría y práctica de la lectura temprana.

El modelo incluye perspectivas socioculturales de las funciones del lenguaje a partir del interés de Yetta en el conocimiento inicial de la lectura en educación Infantil. Durante la conferencia se enfatizó que aprender a leer puede ser un proceso natural como aprender a hablar; este aprendizaje debiera promoverse dentro de contextos literarios enriquecidos donde el lenguaje escrito cumpla una función auténtica y sirva a propósitos reales (Stahl, 1999). El LI ha surgido entre el profesorado frente a grupos como una alternativa a las propuestas tradicionales que enfatizan la transmisión y recepción del conocimiento. Sus principales fundamentos se derivan de la pedagogía, la lingüística y la psicología (Lacasa, Anula y Martín, 1995a).

La pareja Goodman, fundadora del movimiento, se basa en el trabajo de John Amos Comenius (1887) y recupera algunos planteamientos sobre el aprendizaje. De acuerdo a él, a) quienes aprenden se consideran **personas activas** en todo momento del proceso; además, b) éste se desarrolla dentro de grupos donde quien aprende decide qué aprender y para lograrlo establece **vínculos entre lo novedoso y lo conocido**, c) el acercamiento a los conocimientos nuevos tiene lugar a través de **experiencias significativas** como el uso del lenguaje para hablar acerca de lo que se aprende y manipular objetos, d) **el profesorado es percibido como alguien que también aprende** y lo hace conjuntamente con la comunidad estudiantil dentro de un ambiente democrático donde ambas partes

acuerdan las metas, planifican las actividades de aprendizaje usando los conocimientos previos.

Quienes siguen esta filosofía, han revisado también los estudios de John Dewey (1938; 1943). De él recuperan la propuesta de conseguir un “**currículum integrado**”, porque en la vida, el conocimiento no aparece presentado en fragmentos separados y por tanto las materias del currículum deben ser un todo integrado. Por ejemplo, el lenguaje oral, la escritura y la lectura han de enseñarse en base a su utilidad para dar a conocer experiencias propias y aprender de las ajenas (Lacasa, Anula y Martín, 1995a). Después de los años sesenta, hay quienes subrayan la necesidad de un currículum integrado enfocado además en valores y actitudes (Taba, 1950; 1962).

De acuerdo a Yetta Goodman, las bases del LI (LI) se ubican en varios movimientos educativos; por una parte en la perspectiva basada en la actividad de Col. Francis Parker y John Dewey que fue aplicada a la lectura y, por otra, en las propuestas basadas en experiencias de lenguaje (Language Experience Approaches) usadas en 1960, a las que llamaremos EL, inspiradas también en las ideas de John Dewey, Louise Rosenblatt, James Briton, entre otros trabajos (Stahl, 1999).

Propuesta de Parker. De acuerdo a Parker, la lectura debe resultar interesante y para que lo sea, debe dar lugar a la corriente de pensamiento de quien la lee. Es sencillo encontrar similitudes entre el modelo de Parker y el LI, aunque son evidentes algunas diferencias. En primer lugar, la propuesta de Parker (Parker y Helm, 1902, citado en Kline et al., 1987) contempla la enseñanza explícita de habilidades y de reconocimiento visual, en cambio, en el LI, la enseñanza fonética está implícita en actividades de alfabetización y no se sugiere una metodología específica para ella, incluso, en el libro donde Goodman (1993) habla sobre enseñanza fonética, no dice exactamente cómo enseñar a decodificar (Stahl, 1999).

En segundo lugar, la propuesta de Parker no contempla la escritura basada en ortografía inventada (como en el caso del LI), en lugar de ello, el alumnado le dicta sus narraciones o historias al personal docente. Los estudios elaborados respecto a esta propuesta no pudieron ser analizados en base a una rigurosa metodología de investigación porque en ese entonces (1899) no existían tests estandarizados. Parker se integró a una institución (Escuela Normal de Cook Country) formando parte de la escuela que eventualmente llegó a ser el Laboratorio Escolar de la Universidad de Chicago dirigido por John Dewey, sus ideas progresivas no fueron esenciales en las perspectivas educativas

dominantes en su país (EUA) y aunque se usaron en algunos sistemas escolares de la nación, fueron suplidas más tarde (Stahl, 1999).

Experiencias de Lenguaje (EL). En relación a estas propuestas, existieron dos vertientes, también propagadas en Estados Unidos. Una de ellas abanderada por Roach Van Allen y otra por Russell Stauffer. El trabajo de Allen se cimentó en el concepto de que “Lo que puedo leer, puedo comentarlo, lo que puedo comentar, puedo escribirlo (o alguien puede hacerlo por mí). Lo que puedo escribir, puedo leerlo. Puedo leer lo que otras personas escriben para que yo lea” (Allen y Allen, 1966, citado en Tierney, Readence y Dishner, 1995).

De forma semejante a la propuesta de Parker, EL partía del propio lenguaje infantil, recuperado mediante dictado para usarlo como material de lectura. Aunque el registro de experiencias era el estereotipo de estas perspectivas, en el concepto original también se incorporaban numerosos espacios de lectura en voz alta (del profesorado al alumnado), discusiones orales, escritura y lectura individual y lectura de libros seleccionados. Estas actividades constituyen un amplio rango de actividades de alfabetización y son similares a las encontradas en las aulas de LI, aunque en las de la perspectiva de EL se incorporan procedimientos específicos para la enseñanza fónica y de reconocimiento de palabras (Stahl, 1999); estas propuestas fueron mejor acogidas por Stauffer (1970) que por Allen (1976). En 1960, se realizaron dos evaluaciones de EL. Kendrick y Bennett (1966) compararon las experiencias de Allen con un enfoque más tradicional y encontraron pocas diferencias. En otras comparaciones, EL parece tener efectos significativos en lectura de palabras pero no en comprensión de textos (Stahl, 1999). El Lenguaje Integrado, ha sido influenciado también por las ideas de Jean Piaget y Lev Vygotski.

Teoría de Jean Piaget y Lev Vygotski. Desde la Psicología, han sido retomadas las investigaciones de Piaget y Vygotski. De la perspectiva piagetiana, uno de los planteamientos más ampliamente recuperados es el relacionado a la actividad de quien aprende a lo largo de su proceso de aprendizaje; de Vygotsky, se presta especial atención a la noción de zona de desarrollo próximo, enfatizando la función docente. Se resalta también la importancia de la interacción con iguales y del juego como facilitador de zonas de desarrollo próximo.

Hallyday. Otras raíces del LI se encuentran en la lingüística, particularmente en los estudios de Hallyday (1975). De su teoría se incorpora el aporte sobre el papel del **contexto** en el aprendizaje y el uso **natural del lenguaje** como un recurso invaluable en el aula. Hallyday desarrolló además un sistema de gramática funcional que vincula el lenguaje a las

acciones en un contexto específico considerando las relaciones de quienes participan en él. De este autor se recupera también la idea de que el lenguaje se aprende mediante su uso (Pinnell y Haussler, 1988). Por tanto, de acuerdo a este planteamiento, se aprende a leer y escribir, leyendo y escribiendo (Rosenblatt, 1938/1976; Smith y Goodman, 1971). A partir de ello se resalta el éxito de los programas de lectura en los que quienes aprenden tienen a su alcance desde el inicio libros auténticos y de las experiencias en las que niñas y niños leen desde edades muy tempranas (Lacasa, Anula y Martín, 1995a).

b) Definición

El lenguaje integrado (LI) es parte de un **movimiento progresivo y continuo en educación**, que abarca tanto las ideas de Dewey como muchos otros postulados del siglo XX. A pesar de la popularidad del movimiento, ha sido muy complicado consensuar una definición de LI y al menos tres artículos de diferentes revistas y tres libros han estado dedicados a ello, no obstante, las definiciones han sido vagas. Bergeron (1990) revisó 64 artículos y observó que en cada uno había una definición distinta de LI y una escasa consistencia entre sus elementos constitutivos.

Sorpresivamente, esta carencia de solidez parece ser deliberada, porque incluso quienes siguen esta propuesta se han negado a definir el LI, argumentando que esto puede desanimar a quienes lo practican. Al respecto, Watson (1989: 132) dice que aunque estas concepciones sean diferentes, nunca estarán fuera de una definición aceptable de alguna dimensión del LI atribuyendo esta falta de coincidencia a las diferencias entre el personal docente y sus historias profesionales. Watson agrega que esta variedad libera a quienes han trabajado en el LI para crear sus propias nociones y evaluarlas permanentemente. El LI, se define a sí mismo como una filosofía o sistema de creencias (Bergeron, 1990), además, es una perspectiva respecto a la enseñanza de la lectura incluida dentro de los modelos que no recuperan la noción de etapas para explicar este proceso (Sears, 1999).

Por otra parte, se ha propuesto que el LI es un **intertexto** más que un concepto (Gunderson, 1997), es decir, el LI define a un conjunto de creencias de una comunidad; este conjunto evoluciona conforme lo hace tal comunidad. Las creencias de una persona puede diferir de las de muchas otras del mismo contexto, pero las creencias de dos personas de un determinado entorno serán similares entre ellas y diferentes respecto a las de aquellas que no sean integrantes de la comunidad. Para quienes no siguen este movimiento esto implica una gran dificultad tanto para definirlo como para estudiarlo.

Se ha dejado en claro también que el LI no es un método ni una colección de actividades, sino una **filosofía** que subyace en las decisiones del profesorado. La razón por la que el LI no se ha definido ha sido la preocupación de no ser catalogado como método que puede combinarse con otros y perder su identidad; es este el caso de EL que comenzó como una filosofía pero llegó a integrarse en las aulas como un método entre muchos (Stahl, 1999).

Martín define al LI como “un movimiento pedagógico que se presenta como un programa alternativo de alfabetización. Su postulado central es que el lenguaje se debe de enseñar de forma global, es decir, con sus sistemas semánticos, sintácticos y grafo-fonéticos intactos y en situaciones significativas, en las que el uso del lenguaje tenga un propósito o meta determinada y se vea apoyado por la pragmática, que se compone del contexto situacional en el que se usa el lenguaje y por el conocimiento previo del alumno activado en dicho contexto” (Martín, 1995:21). Por otra parte, el LI se ha concebido a la vez como una filosofía del lenguaje y como una propuesta instruccional basada en ella (Lacasa, Anula y Martín, 1995a). Algunos de sus sinónimos son perspectivas basadas en la literatura u orientadas hacia el proceso.

En general, este movimiento tiene **tres componentes**. En primer lugar es una filosofía, es decir, un conjunto de supuestos educativos respecto a: a) la naturaleza del lenguaje y a su función en el currículum y, b) las características específicas de las actividades de quienes enseñan y aprenden dentro de la escuela (Goodman, 1992). En segundo lugar, el LI concibe al aula como una comunidad democrática de aprendizaje donde quienes la integran aprenden juntos. Por otra parte, el LI implica una práctica educativa particular. Es un movimiento holista, popular y dinámico entre el profesorado que se ha extendido fundamentalmente en los países anglosajones. En lugar de la frase *Lenguaje Integrado*, en Inglaterra se usó desde la década de los 90's el término “el lenguaje a través del currículum” enfatizando su carácter holista. El movimiento fue también ampliamente divulgado en Estados Unidos, Australia y Canadá (Goodman, 1992)

c) Principios básicos

Los programas tradicionales de enseñanza de la lengua escrita promueven la idea de que quienes aprenden a leer y escribir, antes de ser capaces de componer un texto, necesitan dominar ciertas habilidades como el trazo de las letras o copiar el alfabeto, etc., ambas, anteriores al uso de los símbolos para transcribir los sonidos del lenguaje. Así, en

esta misma perspectiva, la ortografía se convierte en una preocupación acuciante del profesorado, por tanto, la correcta transcripción de una serie de palabras constituye un objetivo fundamental, posteriormente lo será la copia de textos, haciendo hincapié en determinadas destrezas como: la ortografía, la puntuación o el trazo de letras mayúsculas. En resumen, los elementos mecánicos y superficiales, siguen siendo considerados incluso por los libros de texto, como aspectos fundamentales que deben dominarse antes de usar el lenguaje escrito como contenido con significado (Lacasa, Anula y Martín, 1995b).

El LI no propone la enseñanza de **habilidades aisladas**, como la fonía que descompone el lenguaje en sus partes; defiende que la lectura se deriva del conocimiento grafía-sonido a partir de experiencias con el lenguaje escrito incluyendo a la escritura. En las escuelas basadas en este enfoque de enseñanza, los grupos comienzan desde muy temprana edad a escribir usando ortografía inventada como puente para dominar el principio de conversión grafema-fonema (Clay, 1991). El LI, no considera que la comprensión de la relación grafema-fonema constituya un prerrequisito para la lectura, sino la consecuencia (Pearson, 1993).

Los **errores** al leer son considerados como el reflejo de las necesidades de enseñanza más que como una alteración a la secuencia ordinaria de desarrollo (Ferreiro, 1979). De acuerdo a lo anterior, existen dos cuestionamientos respecto a la lectura inicial: 1) qué tan importante es el conocimiento sobre el principio de conversión grafema-fonema en el aprendizaje de la lectura y 2) ¿el desarrollo de la lectura puede explicarse mejor mediante un proceso continuo o compuesto de fases? (Sears, 1999).

En este enfoque, se alentó permanentemente la **escritura inventada** (escritura a base de ortografía inventada) y la escritura expresiva dominó frente a los ejercicios de copia. La literatura infantil se considera como el medio para enseñar a leer, disfrutar, escribir y aprender sobre los libros. También son importantes los períodos para la lectura libre y en silencio, así como la lectura en parejas (Sears, 1999). Precisamente uno de los supuestos más criticados del LI es el aprendizaje de las convenciones del lenguaje escrito sin necesidad de una enseñanza explícita. El movimiento indudablemente, responde a una visión particular de la educación especial. Salvage y Brazee (1991) en este respecto alude a dos tipos de paradigmas (Lacasa, 1995):

Primero: Es parte del campo de la medicina y centra el problema en la persona. Considera que ella es quien carece de ciertas habilidades; a partir de ellos se diagnostica una deficiencia y se prescribe un tratamiento adecuado.

Segundo: Nació como respuesta al anterior modelo que fue rechazado por una creciente cantidad de profesionistas al servicio de la educación. A partir de él se analizan las dificultades desde el entorno o contexto donde el alumnado se desenvuelve. En este caso la intención es observar los conocimientos actuales sobre el texto impreso más que intentar identificar deficiencias. Se trata, además, de favorecer la autonomía útil en el control del propio proceso de aprendizaje. Está abocado también a promover la toma de decisiones y a atender las creencias, autoconceptos y actitudes de los y las integrantes de los grupos (Lacasa, 1995).

A partir de 1976 se establecieron los principios básicos del movimiento llamado LI y para ofrecer un panorama más amplio se describen a continuación:

♦ **Desarrollo del lenguaje oral y escrito**

De acuerdo a esta postura, la lectura y la escritura son formas de lenguaje y funcionan como cualquiera de sus modalidades; se puede aprender a leer como se aprende a hablar mediante la exposición a un ambiente alfabetizado; se aprende a leer y a escribir mejor cuando la escritura y la lectura obedecen a propósitos auténticos. Desde esta visión, el lenguaje escrito y oral se complementan de manera que uno permite la reinterpretación del otro, planteamiento que supone ir más allá del LI porque éste insiste más en la continuidad entre ambos que en su complementariedad (Lacasa et al. 1995b). El LI asume que el aprendizaje de la lengua oral y escrita siguen patrones de desarrollo semejantes (Goodman y Goodman, 1977). De acuerdo a esta postura, aprender a leer es semejante a aprender a hablar, es decir, naturalmente y en contextos dotados de significado (Goodman y Goodman, 1976). Desde esta perspectiva, la decodificación o el eficiente y rápido reconocimiento de las palabras son secundarios si se concibe a la lectura como un proceso de construcción del conocimiento.

De acuerdo a este movimiento, el progreso de ambas formas lingüísticas tiene lugar en un continuo evolutivo originado desde los primeros encuentros naturales con el lenguaje, escrito y oral. Para la práctica educativa, es esencial la noción de la existencia de conocimientos previos sobre el lenguaje escrito al ingresar al colegio, antes de desarrollar habilidades grafomotoras (Martín, 1995). En este caso, la alfabetización engloba tanto el lenguaje oral como el escrito y su desarrollo y naturaleza serían idénticos. Según la primera teoría de Stotsky sobre el desarrollo del lenguaje (1987), las experiencias en el lenguaje oral inciden en la escritura y la lectura y, básicamente, lengua oral y escrita son cualitativamente iguales, lo cual no es posible porque entonces las dificultades de composición y

comprensión fueran las mismas en cualquiera de los modos de lenguaje, por tanto, no haría falta dedicar esfuerzos extras a la lectoescritura porque no habrían problemas en ella que no pudieran solventarse mediante la práctica oral. Quienes defienden esta teoría acentúan la importancia de la interacción social y el desarrollo de soportes sólidos en el lenguaje oral (Martín, 1995).

En cambio, un modelo diferente considera al lenguaje escrito como una nueva forma de lenguaje y no solamente como un código distinto, proporciona un instrumento cognitivo creador de una conciencia situacional vinculada al mundo de lo concreto, es decir, una conciencia exenta del contexto útil en la elaboración de abstracciones. Como autores de esta teoría, Stotsky (1970) señala a Bruner, Luria, Simon y Vygotski. Recibe el nombre de *epistémica*. De acuerdo a ellos, la escritura y la lectura no emergen como clones del lenguaje oral; pueden compartir algunas características pero precisan de recursos diversos para su desarrollo, además, usan medios también diferentes para conseguir objetivos distintos. Al respecto, una repercusión pedagógica trascendente consiste en basar la enseñanza de la lectoescritura en el acercamiento al lenguaje escrito, esto es, escribir y leer continuamente y presentar cada vez niveles más altos de densidad textual, incorporando, por supuesto, prácticas orales.

Es en esta repercusión pedagógica donde esta postura y el LI tienen un punto de encuentro. Recordemos que el LI es un movimiento pedagógico alternativo en el campo de la alfabetización; su propuesta base consiste en suponer que la enseñanza del lenguaje debe ser global, es decir, sin desglosar sus sistemas lingüísticos, sintácticos, semánticos y grafo-fonéticos (Martín, 1995). En general, para quienes defienden al LI, la palabra, la escucha, la escritura y la lectura son actividades profundamente interrelacionadas. Este supuesto representa, por un lado, una alternativa a los enfoques clásicos en la enseñanza de la lectoescritura y, por otro, uno de los cimientos de otra idea: se aprende a leer y escribir de un modo semejante a como se aprende el lenguaje oral, esto es, sin necesidad de una enseñanza explícita centrada en un conjunto de destrezas.

Cuando la escritura tiene un significado funcional, se introduce espontáneamente en los escenarios cotidianos de niñas y niños. Por ejemplo, Marta y José, juegan a vender cosas y dentro del juego surge la necesidad de poner precio a los productos en venta. En una hoja de papel, Marta hace dibujos, números y letras posteriormente alguien averigua que ella intentó escribir: "lista de cosas". Desde la perspectiva del LI, esta situación puede derivar varias conclusiones.

☞ En primer lugar, puede afirmarse, que en este ejemplo la escritura representa para quienes escriben algo claramente significativo, porque ha sido espontáneamente un componente de uno de sus juegos.

☞ Puede observarse, además, cómo esta pareja conoce la posibilidad de asociar las palabras orales y escritas a los objetos de las situaciones cotidianas.

☞ Por otra parte, puede verse, los distintos sistemas de expresión usados en este caso, porque usan dibujos para representar a los objetos y a la vez incorporan el lenguaje “adulto”.

☞ Finalmente, la escritura en este ejemplo aparece en un contexto social; por un lado, Marta y José necesitaban comunicarse con “sus clientes” y por otro, elaboraron juntos la “lista de cosas” (Lacasa, Anula y Martín, 1995b).

El uso de lengua oral y escrita comprende, por lo tanto, todos los niveles lingüísticos:

⌚ Desarrollo del lenguaje en contexto: pragmática.

⌚ Adquisición del significado: semántica. La evolución semántica depende de cierta manera de la experiencia con las palabras en entornos provistos de sentido. En el lenguaje oral las características del contexto permiten comprender los mensajes sin necesidad de entender totalmente la información lingüística. Al leer un texto, en cambio, es imprescindible el contexto lingüístico para aprehender el significado. Por esta razón es fundamental que el alumnado aprenda a utilizar los términos en una amplia variedad de situaciones. El desarrollo semántico consiste entonces en: a) desarrollar una red semántica estructurada, b) construcción progresiva de un vocabulario abstracto, c) desarrollar habilidades para definir las palabras y d) refinar y descontextualizar los significados.

⌚ Adquisición de estructuras de la lengua: el desarrollo sintáctico. En este sentido, el equipo de apoyo conjuntamente con el docente, pueden enfocarse en los aspectos siguientes:

a. Referencia pronominal. Su función es permitir comprender un discurso escrito como un todo coherente. A partir de la deixis (palabras como *tú, hoy, aquí, esto*, son expresiones deícticas, que nos sirven para señalar personas, situaciones, lugares, etc.) los alumnos y alumnas hacia los 10 años son capaces de comprender un texto como algo cohesionado y de referirse a otros elementos mientras crean un discurso escrito.

b. Desarrollo de conectivas. Son pronombres relativos (el que, los que; la que, las que, lo que, quien, quienes, el cual, los cuales; la cual, las cuales, lo cual, cuyo, cuyos; cuya, cuyas, donde) o conjunciones necesarias para establecer nexos entre los enunciados. Para usarlas es preciso tener conciencia sobre las relaciones espaciales, temporales y causales (Lacasa, 1995).

c. Longitud de las frases. Hay diferentes aspectos sintácticos que ayudan a introducir información en las frases, a ampliarlas. Por ejemplo el uso de preposiciones *el regalo es para la abuela*, gerundios *la atrapé cuando estaba girando* y aposiciones *Lía, la más pequeña, me invitó* (Lacasa, 1995).

⌚ Desarrollo fonológico y ortográfico. El manejo de los principios fonológicos incluyendo las asociaciones entre la grafía y el fonema comienza a desarrollarse mucho antes de que se enseñe explícitamente. Las funciones del lenguaje comienzan a descubrirse cuando una persona se percató de la posibilidad de comunicarse a través de gestos u observa que ciertos elementos plasmados en papel pueden tener significado.

Los primeros contactos con el lenguaje escrito son aprovechados y fomentados por el LI. Las clases basadas en él, favorecen las primeras producciones escritas, aún cuando la ortografía se inventa. La escritura, en sí misma, implica el desarrollo de actividades metalingüísticas. A través de los contactos con la lectoescritura antes y después de llegar a la escuela, se reconoce al lenguaje como un código, distinto al del habla, que puede dividirse en frases, palabras y fonemas (Westby, 1990). La ortografía puede favorecerse atendiendo a los errores o a las dificultades que obstaculizan la comunicación entre quien lee y quien escribe. Algunas de las observaciones de Edwards (1985) son:

En una fase de prelectura, se suele escribir desatendiendo a las correspondencias entre los sonidos y las letras, es decir, se escribe usando combinaciones al azar. El uso de letras, representa un indicador del conocimiento de la relación lenguaje oral y escrito. El deletreo aparece cuando se desarrolla cierta conciencia sobre los sonidos del lenguaje, entonces se utilizan las letras más cercanas a las palabras. A lo largo de un período de transición, se comienzan a usar reglas al azar (Lacasa, 1995).

♦ Utilizar el lenguaje oral y escrito para propósitos auténticos

La propuesta del LI incluye el **uso de la escritura real** y de la literatura dentro de contextos de experiencias de cooperación, funcionales y significativas para alentar el origen de la motivación durante el proceso de aprendizaje (Bergeron, 1990).

Aunque existen estas dificultades de conceptualización, quienes practican este enfoque coinciden en sus aspectos fundamentales como **utilizar el lenguaje oral y escrito para propósitos auténticos** y que se aprende mejor el lenguaje oral o escrito si se basa en fines reales, es decir, funcionales. Esto implica que en clase se usen tareas auténticas de lectura y escritura comenzando por el empleo de textos verdaderos y no partes del lenguaje como las correspondencias grafema-fonema ni ejercicios artificiales como las hojas de trabajo o los fragmentos comúnmente incluidos en los libros de texto llamados también libros base (Stahl, 1999).

El desarrollo de habilidades vinculadas a la lectoescritura se derivan de necesidades personales y sociales de comunicación mediante los textos. El adoptar la propuesta del LI implica poner en práctica auténticas experiencias comunicativas, es por ello que quienes presentan dificultades aprenden a centrarse en las funciones del lenguaje y se evita que se frustren por conflictos relacionados a la forma. A diferencia de las perspectivas tradicionales enfocadas exclusivamente en la persona, el LI acentúa aspectos contextuales relacionados con las habilidades lingüísticas. Se recuperan las habilidades y en función de ello se trata de **modificar el posible autoconcepto** negativo de quienes se enfrentan a dificultades de aprendizaje. Debido a que en estas aulas no se sigue un esquema homogéneo de enseñanza-aprendizaje, el profesorado puede flexibilizar la dinámica escolar para atender de manera más individualizada a quienes lo ameriten (Lacasa, 1995).

Newman (1985a) propone estrategias de aplicación escolar, partiendo de **cómo se usa el lenguaje oral en contextos naturales**, como en la familia. De acuerdo a este autor, se aprende a utilizar el lenguaje interviniendo en las conversaciones. Usando los recursos lingüísticos del entorno, pueden dominar tanto el conocimiento del universo, es decir, el significado, como las estructuras sintácticas y semánticas mediante las que se construye tal significado. En cambio, esto no será posible cuando el desarrollo del lenguaje se sitúa fuera de un contexto comunicativo. En contextos de interacción, niñas y niños reciben información sobre su discurso; se dan cuenta si ha sido comprendido tanto en el nivel interpersonal como conceptual. Por ejemplo, la familia les ayuda a comprender la situación a partir de

éstos elementos discursivos, haciendo ampliaciones o confirmaciones. Cuando el desarrollo personal acontece dentro de ella (espontáneamente creadora de entornos), aparecen invaluables oportunidades de comunicación. Puede facilitarse el aprendizaje lectoescritor mediante el conocimiento del contexto social del aprendizaje de la lectoescritura, es decir, de cómo se aprende a usar el lenguaje oral en los diferentes contextos (Newman, 1985b).

♦ **Construcción del significado**

El LI insiste, además, en la necesidad de cimbrar esta enseñanza en situaciones significativas en las cuales se use el lenguaje con fines auténticos en relación al contexto y a los conocimientos previos (Watson, 1989). La meta del LI consiste en facilitar las actividades de comprensión. Concede, por lo tanto, especial atención a los procesos de enseñanza-aprendizaje, siendo la meta fundamental de este seguimiento, la construcción de significados, la comprensión; ésta se deriva de la creación y participación del grupo, porque depende de un proceso inexorablemente productivo.

Según Witrock (1991), el proceso natural de comprensión tiene lugar mediante dos vías yuxtapuestas: crear vínculos entre lo conocido y lo novedoso y contrastar opiniones.

➡ Generar relaciones entre lo novedoso y las experiencias pretéritas.

Promover esta relación desde el aula, posibilita percibir al conocimiento como algo significativo y real. La generalización, pues, depende precisamente del logro de este vínculo. Alentar la transferencia del conocimiento impartido en las escuelas a otros contextos, facilita el aprendizaje auténtico.

➡ Contrastar opiniones. Debido a que los significados se construyen

tanto individual como socialmente es fundamental alejarse de la imposición de significados estándares y únicos para interpretar algún hecho. El contraste de opiniones, explicaciones o formas de entender el mundo, es lo que permite modificar las construcciones previas y aprender más; Staab (1990) cita a la conversación como promotora de estos contrastes porque: a) mediante ella pueden difundirse teorías para explicar hechos y expresar y contrastar ideas e interpretaciones, b) favorece la consolidación de conocimientos y, c) el diálogo concreta la comprensión a través de la expresión oral (Anula, 1995).

Como vemos, una de las ideas centrales es la construcción del significado y el acercamiento al lenguaje desde una perspectiva funcional. A continuación, se citan los

presupuestos básicos organizados en función a la naturaleza del lenguaje (Lacasa, Anula y Martín, 1995a).

1) El lenguaje es una actividad basada en el significado. Es decir, leer y escribir significa comprender. Las experiencias auténticas de lecto-escritura consisten en aquellas que tienen un significado personal para quien usa el lenguaje. Dentro de tales experiencias se ponen en juego intercambios entre la persona lectora y el texto; aquella resuelve nuevos problemas continuamente y eso le demanda construir y ampliar estrategias psicolingüísticas. Estos intercambios fungen como mediadores en el desarrollo de la lectura y la escritura. En relación a esta idea, Halliday y Hasan (1976) proponen que el texto “es la unidad semántica básica de interacción lingüística” (Lacasa, et al. 1995a:11). En la práctica educativa, se observa la aplicación de este principio en actividades como elaboración de discusiones en grupo, diarios, poemarios, recetas, recados, tarjetas, noticias, cartas, rimas, cuentos, etc. cuyo tema es elegido por el grupo. Estas prácticas reemplazan a otras que como dictados y diversos ejercicios que al orientarse primordialmente a la adquisición de habilidades desvirtúan el significado natural del lenguaje.

2) El lenguaje en general y el lenguaje escrito, se aprenden más fácilmente en el contexto de su uso. Por tanto, cuando el lenguaje es un todo funcional y relevante, quien aprende se plantea metas reales para usarlo (Goodmann y Goodmann, 1990). Así, la escritura y la lectura tienen un fin comunicativo enfatizado y promovido desde los distintos episodios educativos.

3) Leer, escribir, hablar y escuchar son aspectos del lenguaje y es necesario considerarlos de manera integrada. De esta forma, dimensiones como la ortografía en el lenguaje escrito, la fonología en el oral, la sintaxis, la morfología, la pragmática y la semántica están siempre presentes simultáneamente e interactúan en cualquier forma de lenguaje en uso. Entonces, para que el proceso de aprendizaje tenga lugar respetando esta interdependencia, las clases se organizan en torno a un contenido significativo, abordado desde el habla, la lectura y la escritura (Butler, 1991). Los aspectos del lenguaje se conectan por los mismos significados, porque se escribe acerca de lo que se lee o se habla y se habla sobre lo que se lee o escribe.

4) El lenguaje se aprende de forma integrada para diferenciarse y perfeccionarse progresivamente. Esto supone un argumento en contra de la enseñanza fragmentada del lenguaje. Una de las propuestas cruciales del LI es la

eliminación de la instrucción fónica explícita; se apoya en la idea de que las personas aprenden a hablar usando la lengua en situaciones reales y dotadas de sentido. De esta manera la lectura y la escritura son descritas como procesos y no como acumulación de destrezas. Esta filosofía propone enseñar en función de amplias unidades de significado y, a partir de la práctica, el aprendizaje pueda refinarse y reparar en la existencia de unidades de significado menores como frases, palabras, sílabas, letras, sonidos y sus correspondencias.

5) El lenguaje se aprende en la práctica. Las destrezas lingüísticas se habilitan fácilmente mediante su uso y no a través de una enseñanza artificial y descontextualizadora. La práctica educativa planteada por este movimiento no permanece ajena al entorno social donde se produce. Quienes aprenden aportan conocimiento al proceso de construcción de significado. Estos conocimientos, el entorno y las relaciones interpersonales nutren los procesos lingüísticos.

6) Es indispensable reconocer el papel desempeñado por el lenguaje en el aprendizaje humano: *aprender el lenguaje y aprender a través del lenguaje* (Goodman y Goodman, 1990). El lenguaje permite compartir la experiencia, unir mentes y construir conocimientos y habilidades sociales. Además, es posible aprender mediante actividades vicarias basadas en el uso del lenguaje. El lenguaje, oral o escrito, no puede ser simplemente un tema escolar.

7) El aprendizaje del lenguaje implica la convergencia de las fuerzas centrípeta y centrífuga. La fuerza centrífuga consiste en la habilidad colectiva e individual para crear sistemas semióticos; inventar nuevos lenguajes en base a nuevos sentimientos, ideas y experiencias. Esta fuerza permite el desarrollo y cambio del lenguaje mediante quienes lo usan. La fuerza centrípeta constituye la contraparte e induce a una estabilidad relativa en la naturaleza social del lenguaje. Ambas fuerzas suponen un balance entre invención, entendida como la creación personal y la convención o sistema de normas. En opinión de Goodman y Goodman (1990), mantener tal equilibrio es uno de los ejes más importantes en el ejercicio de la escritura y la lectura. Solamente cuando quien aprende se siente participante de las experiencias literarias se percibe incluido dentro de ellas, de lo contrario, como sucede en el currículum rígido, tiende a autoexcluirse.

8) La comunidad estudiantil puede desarrollar por sí misma las habilidades necesarias en las condiciones ambientales y mediación adecuadas. El

enfoque tradicional propone que el alumnado aprende los conocimientos propuestos al mismo tiempo y en el mismo orden (Lacasa, Anula y Martín, 1995a).

Condiciones para un aprendizaje significativo:

- ✓ Inmersión, generar un entorno favorecedor

La clase se distingue por un ambiente experiencial y significativo adecuado a las realidades específicas y a los intereses de quienes participan en ella. Contribuyen a la creación de este ambiente materiales como: carteles, libros, revistas, periódicos, etc., además de actividades como lectura en voz alta e incluso usar las historias y textos creados por ellos como materiales de lectura y escritura.

- ✓ Demostración, modelar y dirigir la atención

En estas clases se consideran como modelos de aprendizaje a quienes son parte de ellas, sin excepción. Esto es posible gracias a prácticas compartidas a partir de poemas, cartas, libros, etc. A través de ellas, se intenta centrar la atención hacia diversos aspectos del lenguaje escrito: direccionalidad al leer y escribir, uso y forma de ordenar palabras, diferencia entre letras y palabras, etc.. El dominio de los contenidos se construye poco a poco en base al acercamiento a ellos a través de distintas vías.

- ➡ Expectación, expectativa de éxito y motivación

Mediante la recuperación de las capacidades, se trabaja sobre el autoconcepto. Esto exige modificar las expectativas del profesorado sobre todo respecto al tratamiento del error que es preciso concebir como parte fundamental del proceso de aprendizaje. Los errores son una fuente invaluable de información sobre el proceso seguido por cada persona para conseguir un objetivo (Anula, 1995) y además, constituyen la materialización de hipótesis y de práctica de destrezas en relación a un fin.

- ➡ Responsabilidad, dirección del propio aprendizaje

El LI propone ayudar a asumir la responsabilidad de dirigir el propio aprendizaje. Se evita explicar *cómo* para dar lugar a pensar sobre las posibles respuestas. También se promueve la ayuda entre pares antes de acudir al profesorado. Para conseguir esta implicación, se planea un menú de actividades para que el grupo pueda seleccionar lo que prefieren hacer. Esta libertad de elección permite a niñas y niños sentirse dueños de su

propio aprendizaje. Asimismo, las reglas, principios y conceptos constituyen también una oportunidad para pensar y opinar.

➡ Aproximación a los acercamientos sucesivos

Cuando se permite que las iniciativas se tomen individualmente existe una tendencia evidente a errar porque se ponen en juego la invención, adivinanza y demás recursos para hipotetizar sobre la respuesta o comprensión de algún problema. Por lo tanto, es fundamental que estas aproximaciones sean bien recibidas por el profesorado.

➡ Ocupación, conciencia de utilidad

Es necesario proveer numerosas oportunidades para que el grupo pueda poner en práctica sus aprendizajes. De ahí la importancia de crear experiencias de aprendizaje interesantes que de manera espontánea atraigan la atención.

➡ Respuesta, oportunidad de expresión

El aprendizaje de la lectura y escritura se centran en lo que la persona quiere comunicar. Esto amerita generar una serie de oportunidades de expresión.

➡ El profesorado, creador de contextos de comprensión

Las labores esenciales del equipo docente en el LI consisten en la creación de contextos de aprendizaje y la observación. Observar no solamente lo que cada quien hace sino también lo que es capaz de hacer, prestando atención al transcurso de actividades grupales, individuales para reconocer estrategias, creencias, sentimientos, conocimientos previos, etc.

Pahl y Monson (1992) señalan que el aprendizaje se promueve partiendo de la propia actividad. Ésta, acompañada de la disposición de ciertos materiales forma parte de la creación de contextos educativos. La intención es que el alumnado comience a aprender en relación a sus propios propósitos para impulsarlo a guiar su proceso de aprendizaje.

➡ Consideraciones prácticas en la organización de la clase

Para trabajar sobre una propuesta como ésta, se requiere no solamente de una planeación detallada, creativa y flexible sino también es necesario un elevado nivel de

control y organización de la clase y para ello es preciso establecer reglas entre los y las participantes desde el inicio del curso.

♦ Motivación intrínseca

Una idea clave respecto de la motivación hacia el aprendizaje es sugerida por Karmiloff Smith: alguien progresa en su aprendizaje no solamente a través de los fallidos intentos anteriores o por los problemas a resolver sino para comprender o entender más y/o mejor. Originalmente esta es una idea piagetiana rescatada por esta autora, quien afirma que las razones epistémicas (comprender más y mejor) constituyen una motivación tanto como lo hacen las situaciones conflictivas o la satisfacción de necesidades. Sin embargo, un segundo aspecto de la propuesta de Karmiloff sugiere que la motivación para entender más y mejor se despierta cuando una persona descubre que su conducta puede resolver el problema, entonces se interesa por explicar más a fondo lo que está realizando y no solamente se conforma con la resolución del conflicto. De esta forma se motivan otras formas de solución, nuevas alternativas más elaboradas o complejas derivadas del éxito inicial (Tolchinsky, 1993).

Desde el movimiento del LI, se busca la participación de quienes aprenden en la planificación de su trabajo y en la toma de decisiones; la implicación en el propio quehacer potencia la motivación intrínseca (Lacasa, Anula y Martín, 1995a). Sus finalidades se vinculan con la necesidad de despertar interés por el aprendizaje en quien aprende (Lacasa, Anula y Martín, 1995a).

Las “letras” constituyen una parte de la vida cotidiana en el mundo occidental, aunque la forma de contacto con ellas varía notablemente. Uno de los propósitos esenciales del LI, consiste precisamente en hacer que ese universo impreso sea significativo para quienes aprenden a leer y escribir, considerando que de acuerdo a esta propuesta el lenguaje oral es el puente desde el cual se accede al lenguaje escrito (Lacasa, Anula, y Martín, 1995b). La falta de especificación al aplicar los conocimientos dentro del aula constituye un problema de la investigación en psicología. Usualmente existe una amplia cantidad de evidencias científicas en este campo, sin embargo sus principios son poco prácticos en función de la realidad de las escuelas. Por otra parte, también puede observarse el extremo opuesto de este problema: la sobre especificación. La probabilidad de transferir los principios sobre especificados a nuevas personas o lugares es muy baja debido

a que el excesivo desglose de sus componentes hace tedioso el seguimiento. Algunos de los principios útiles en el incremento de la motivación en la lectura son:

- ☆ Temas conceptuales. La enseñanza se organiza en torno a temas interdisciplinarios en los cuales cada área sea abordada simultáneamente a las demás.
- ☆ Experiencias vinculadas al mundo real. El alumnado interactúa con eventos u objetos concretos usando los sentidos del tacto, vista, olfato, oído y registrando sus experiencias a través del dibujo, fotografía o escritura. Las experiencias relacionadas a la vida cotidiana se asocian con los libros y otras fuentes de información accesibles, por tanto, la transferencia se promueve mediante estas asociaciones. Mientras el alumnado escribe, discute y lee sobre los sucesos observados su conocimiento llega a ser transferible a nuevos ámbitos.
- ☆ Autorregulación. El personal docente habilita al alumnado para asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje; para lograrlo, ofrece ayuda para seleccionar las tareas, texto, temas y otros recursos de aprendizaje. Al proveer de un razonable nivel de responsabilidad y libertad en la dirección del propio aprendizaje se incrementa la motivación intrínseca (Guthrie y Alao, 1997), de hecho, quienes sienten tener libertad para elegir sobre qué leer, escribir o interpretar pueden involucrarse más, asumir retos y despertar su curiosidad en comparación con quienes no viven esta experiencia.

Stahl (1992) distinguió entre *leer para aprender* y *leer para disfrutar*. *Leer para aprender* significa leer para ampliar los conocimientos, Rosenblatt (1985) le llamó lectura “eferente”. Leer para disfrutar, en cambio, se relaciona más con la inmersión personal en el texto; Rosenblatt le llamó lectura “estética”. El LI fomenta la lectura “estética” (función estética: gusto por la lectura) más que la “eferente”. No obstante, así como la escasez de oportunidades de elección disminuye el poder del alumnado, la libertad ilimitada en el aula puede generar un desorden poco fructífero.

Dos de los modelos antagónicos para explicar la autorregulación son los metacognitivos y los basados en formulaciones personales como las autocreencias y la percepción de la autoeficacia (Zimmerman, 1995); respecto a estos últimos, Winne (1995) en un ensayo sobre el aprendizaje autorregulado presenta un problema vinculado a la buena disposición o voluntad de quienes aprenden para hacer el esfuerzo necesario en la activación de los procesos de autorregulación. Existe evidencia de que la percepción sobre la competencia y la autoeficacia predice la motivación académica y el logro. Otro problema

discutido por Winne consiste en los potenciales conflictos entre el automonitoreo cognitivo y los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje.

En un estudio elaborado por Kanfer y Ackerman's (1989) se realizaron monitoreos durante el aterrizaje de un aeroplano en un simulador; el alumnado a quien se le señaló metas específicas después de tres intentos realizaron un monitoreo cognitivo diferente en comparación con quienes solamente se les dio la consigna de "hacer su mejor esfuerzo"; este resultado es un indicador de que el monitoreo se retrasa hasta codificar los cambios del conocimiento declarativo en conocimiento procedimental. Las creencias y expectativas sobre la capacidad de aprendizaje afectan directamente la motivación académica y el logro (Zimmerman, 1995). Las expectativas acerca del aprendizaje pueden afectar significativamente las interpretaciones personales sobre el progreso y la retroalimentación. Sin un firme sentido de la autoeficacia, la gente tendería a abandonar la tarea después de haber fracasado, por tanto las autocreencias optimistas pueden motivar los esfuerzos que progresivamente conducen al éxito.

Para comprender las diferencias individuales entre las respuestas personales a la retroalimentación es imprescindible conocer cómo ésta afecta al sentido de la autoeficacia porque las autocreencias, regulan una diversidad de procesos autorregulatorios que impactan en el desempeño, elección, afecto y motivación. En palabras de Zimmerman "La discusión de Winne, revela que la autorregulación no es una habilidad, rasgo o fase cognitiva del desarrollo, sino un complejo proceso interactivo donde intervienen no solamente componentes metacognitivos sino motivacionales y comportamentales" (Zimmerman, 1995:20).

- ☆ Textos y actividades interesantes. Algunos materiales necesarios son los libros, juegos electrónicos, poesías, novelas, etc. de varios niveles de dificultad. Algunas de las estrategias y actividades concretas usadas en la práctica del LI consisten en lo siguiente:
 - ➡ Noticias. Elaborar frases que expresen opiniones sobre temas de elección personal. Los escritos pueden intercambiarse para compartir la información individual con el grupo.
 - ➡ Mensajes secretos. Puede tratarse de un mensaje diario, incompleto, con contenidos a descubrir. Las ayudas se enfocan en el uso de estrategias fónicas, semánticas y sintácticas simultáneamente a los intentos del alumnado por reconocer y completar las frases.

- ➡ Frases y palabras clave. Se construye una historia a partir de un conjunto de palabras propuestas por quien guía la clase.
 - ➡ Rimas. Elaborar una lista de palabras en base a alguna actividad previa y en base a ellas idear otras con ciertas similitudes morfológicas.
 - ➡ Escritura compartida. Producir textos en pares, aprovechando los contenidos planteados en el momento. Primero, puede elaborarse un texto de cualquier género entre toda la clase. La intención es que estos escritos formen parte de la biblioteca del aula.
 - ➡ Escritura individual. Se trata de un texto totalmente libre, acerca de algún tema que a cada quien resulte interesante y que puede compartirse con el grupo al final.
 - ➡ Lectura compartida. Partiendo de una lectura realizada por los y las participantes en la clase, el profesorado puede aprovechar partes clave para centrar la atención hacia aspectos específicos del lenguaje: significado de palabras, reglas gramaticales, correspondencias grafema-fonema.
 - ➡ Lectura individual o por parejas. La lectura también es una oportunidad para compartir significados entre parejas y para fomentar la cooperación y el intercambio de ideas (Tolchinsky, 1993).
-
- ☆ Auto-expresión. Motivar al alumnado para poder articular sus conocimientos en un tema de una manera cultural y personalmente interesante para una audiencia.
 - ☆ Coherencia. La enseñanza integra estrategias cognitivas, contenidos, interacciones sociales uniendo los materiales, las actividades y las expectativas en torno a temas multidisciplinarios.
 - ☆ Estrategias cognitivas. El docente ofrece una amplia variedad de estrategias como la práctica, la discusión entre iguales, la reflexión personal, el modelamiento, etc.
 - ☆ Colaboración social. La metodología incluye al trabajo individual, por parejas, pequeños grupos y la clase completa (Guthrie y Alao, 1997).

Aunque en la práctica educativa influyen claramente las actividades cotidianas de la población escolar, no necesariamente son relevantes para ella. Usualmente, dentro de los contextos escolares, alumnos y alumnas cumplen coercitivamente una serie de exigencias basadas en la reproducción casi idéntica de unos contenidos que tienen nada o muy poco que ver con ellos o ellas. En la clase, aparecen recurrentemente los mismos problemas: se olvida casi inmediatamente los contenidos previamente revisados y evaluados. La transferencia o generalización a otras situaciones es escasa. Hay poca o nula relación entre el saber cotidiano y escolar y precisamente ésta es una de las causas por las que lo que se enseña en realidad más que aprenderse se memoriza, repite o reproduce (Anula, 1995).

Las prácticas educativas, en general, soslayan los intereses de sus protagonistas y por tanto, irremediablemente las actividades escolares se transforman en fatigosos y hasta tediosos quehaceres. Respecto a ello, el propio Goodman (1986) comenta que amén de mejorar la ortografía y la caligrafía, el resultado de los actuales recursos metodológicos es una mayor cantidad escritores o escritoras rígidos (as) en cuyos textos priorizan el apego a la norma en vez de intentar de expresar algo. Todos estos inconvenientes de la vida escolar común suelen producirse juntos porque al parecer, comprensión y motivación son un todo indisoluble. Al explorar las experiencias sobre el LI, puede observarse cómo se vinculan al binomio comprensión-motivación de una manera prioritaria e intencional.

Por tanto, el aprendizaje significativo tiene lugar en aulas donde se reproduzcan tales condiciones naturales. Un conjunto de investigaciones se abocaron a observar cómo se aprendía naturalmente el lenguaje oral: escuchar, participar en conversaciones, conocer el nombre de las cosas, construir frases (MacGowan-Gilhooly, 1991); a partir de estas observaciones, el LI extrae principios para la enseñanza del lenguaje escrito:

- El centro de la enseñanza es la persona que aprende.
- La lengua se aprende sobre todo cuando se presenta íntegramente y no en fragmentos o habilidades específicas.
- Es vital combinar la escucha, la escritura, la lectura y el habla en las actividades escolares.
- El lenguaje se aprende mejor en contextos significativos y funcionales.
- Crear espacios comunicativos, entornos sociales donde fluya la comunicación.

Sus estrategias se basan en los planteamientos siguientes:

- La comunidad adulta, constituye un modelo lector.
- La lectura se valora más que otras actividades de la vida cotidiana.
- Disposición de materiales no exclusivamente didácticos en las aulas para diversificar la variedad de textos al alcance.
- Negociación de significados antes que la corrección de la forma, es decir, dotar de una cognotación afectiva a la lectura y no de un carácter obligatorio y coercitivo (Lacasa, Anula y Martín, 1995b).

Se han valorado como aspectos indiscutiblemente positivos del LI a los siguientes:

- Evaluar el proceso más que el producto (Del Río, 1995). Evaluar los usos reales del lenguaje escrito en el contexto. Se escribe en función de metas determinadas. Por ello, aunque quien escribe requiere poner en práctica algunas habilidades generales, su atención se focalizará de acuerdo a sus metas.
- Medida del significado al interior de la persona. Evaluar si la lectoescritura posibilita aprehender un significado personal a partir del contenido. De acuerdo a la visión histórico-cultural, la conciencia se reestructura a través de los mediadores y mediante ellos se dota de sentido a las experiencias. Permite evaluar el significado hacia afuera de la persona. Es decir, en qué medida ella es capaz de transmitir sus ideas a otras y re-presentar y re-medar sus contenidos para compartir significado, intercambiarlo. La escritura se vincula a la idea de autor, en otras palabras, quien escribe quiere comunicar algo. La escritura, vista así, representa un medio de expresión del pensamiento. Quien escribe plasma sus ideas, pese a que su pensamiento sea mucho más rico respecto a lo que pueda verter con ayuda del lápiz. El lenguaje es una vía para conocer, no es solamente el objeto de conocimiento. Solamente en tanto el medio se hace necesario para lograr un fin, puede convertirse en sí mismo en un objetivo. Desde los primeros niveles escolares, es necesario invitar al acercamiento a la escritura como si se tratara de un juego, poco a poco se irán dominando las convenciones del lenguaje escrito, porque en general, el objetivo es escribir para aprender, no solamente aprender a escribir, por tanto se persigue la función de la escritura más que su forma, se piensa pues, que la forma sigue a la función (Anula, 1995).

En palabras de Clemente (1997), los planteamientos del LI contemplan al lenguaje no como un objeto de aprendizaje sino como un instrumento de

aprendizaje, es decir, aprender a través del lenguaje. Esta es la noción central de transversalidad implícita en este supuesto. La lectoescritura deja de ser un tema escolar circunscrito a ciertos cursos escolares y se convierte en el eje de todas las áreas del currículum (Clemente, 1997). Por tanto, es conveniente que la evaluación de los componentes estructurales del sistema funcional se aleje de los modelos de habilidades y competencias pautados, diseccionados (Del Río, 1995; Anula, 1995).

d) Características

a. Conocimientos previos.

Cuando nos referimos al entorno escolar, tendemos a pensar en algo material, es decir en los objetos y espacios de la escuela. Dejamos de lado, frecuentemente la trascendencia del entorno humano que propicia el manejo de esos objetos y espacios. Contrariamente a los supuestos tradicionales, la experiencia en lectura y escritura previa a la educación formal no impide el progreso escolar. En realidad lo fomenta.

Gordon Wells estudió a 128 niños de 15 meses a 7 años para descubrir los factores que facilitan la lectura y los resultados mostraron la importancia de la lectura de historias, porque quienes lo han hecho aprenden mucho más rápidamente. Esta práctica, cuando se convierte en algo habitual, ayuda a aprender cosas “simples” como pasar las páginas de derecha a izquierda, a hacer dibujos como ilustración a las historias, a repetir algunas frases de los textos, a aplicar palabras nuevas o expresiones en otros contextos, a interpretar las actitudes de los personajes. Así, los niños y niñas que han vivido estas experiencias, pueden hacer narraciones coherentes de un texto que no han leído (porque convencionalmente, no saben leer). Aprender a leer y a escribir implica la descontextualización de la palabra escrita, porque puede ser identificada independientemente de su contexto o de sus alógrafos (Dombey, 2004).

Ken y Yetta Goodman (1977) hacían referencia al carácter eminentemente lingüístico de la alfabetización, es decir, mediante los conocimientos del lenguaje es posible identificar las palabras en una página y quienes llegan a la escuela “hablando como los libros” tienen ya una gran ventaja. Efectivamente, quienes habitan en zonas marginadas no tienen las oportunidades de las personas de los medios urbanos e industrializados, sin embargo, también poseen un bagaje cultural.

El énfasis acerca de la importancia de los conocimientos previos sobre el lenguaje escrito antes de llegar al ambiente formal de la escolarización, proviene de las investigaciones de **Emilia Ferreiro y Ana Teberosky** (1979), quienes estudiaron a niños y niñas de zonas marginales de la ciudad de México y encontraron que antes de llegar a la escuela, eran capaces de identificar algunas diferencias entre un periódico y un cuento. Health ha demostrado que el aprendizaje de la alfabetización es una especie de “situación cognitiva” en la que las personas aprenden mientras participan activamente en las prácticas de la comunidad independientemente de su magnitud.

Anne Haas Dyson (2001) estudió a Denise y Noah en relación a sus experiencias con el lenguaje oral. Cuando tuvo 6 años, Denise mostraba preferencia por el radio y ocasionalmente cantaba dramáticamente y con voz firme y alta; en cambio, a Noah, de edad semejante, le gustaba ver películas con su familia y en base a ellas imaginaba universos e historias nuevas. Al iniciar la escolarización, Denise y Noah tuvieron la inquietud de plasmar con dibujos los productos de sus experiencias y de hablar de ellas en la clase (Dyson, 2001).

b. Mediación del profesorado

Una gran parte de quienes siguen la filosofía del LI rechazan la posibilidad de integrar los aspectos más rescatables de la enseñanza directiva y la no directiva y, por otra parte, hay quienes defienden la pertinencia y utilidad de esta mezcla (Anula, 1995). Goodman y Goodman (1990) define al profesorado como un mediador que evita dirigir o controlar el aprendizaje porque de lo contrario, obstruiría su proceso natural. De forma paradójica, esta perspectiva propone facilitar la zona de desarrollo próximo sin una guía explícita, enfatizando el valor del contexto en sí mismo. Es decir, aunque importan de la filosofía vygotskiana el concepto de mediación, reducen su significado a la organización del entorno.

Al explicar el proceso mediante el cual la persona se aproxima por sí misma al conocimiento, Smith (1988) retoma el contraste entre convención e invención en el proceso de aprendizaje. Lo convencional sería el conocimiento propuesto como propósito en el aula y la invención es el producto de la creación, algo propio. Spiegel (1992) observa que usar la enseñanza directa y sistemática no se contrapone al planteamiento central del LI, con la

construcción de aprendizajes significativos y que tan erróneo es abocarse exclusivamente en los productos como enfocar la enseñanza solamente a procesos, sobre todo porque no todas las personas pueden acceder a las convenciones del lenguaje escrito espontáneamente, por sí mismas (Anula, 1995).

Al respecto, Anula (1995), entre otros aportes, hace las siguientes precisiones:

De los sistemas de enseñanza sistemáticos se critica la prescripción e inflexibilidad de los contenidos y la metodología para abordarlos sin considerar las situaciones cotidianas ni los intereses de quienes participan en la clase. Sin embargo, también la enseñanza sistemática puede ser flexible. Por otra parte, la enseñanza explícita se ha comparado con la pura adquisición mecánica de habilidades en situaciones artificiales y se descuida que esta enseñanza facilita el desarrollo de estrategias; en él se vinculan propósitos y medios y de esta manera, se fomenta la autonomía (Duffy y Roehler, 1987).

El LI hace énfasis en contribuir a desarrollar habilidades para tomar decisiones y control en el proceso de aprendizaje. Para ello se requiere intercambiar experiencias, inmiscuirse en actividades con sentido y tiempo para explorar. Por tanto, la actividad precisa dirección, porque la práctica autónoma tiende a carecer de suficiente coherencia y orientación. Otra de las cuestiones criticadas es que de acuerdo a Goodman y Goodman (1990) el propósito de la guía docente es ayudar a resolver un problema evitando dar la solución. No obstante, tal andamiaje o guía es insuficiente si se reduce a la disposición de actividades y materiales; bajo esta modalidad de mediación, el alumnado puede agotarse por tener que investigar o descubrir todo por sí mismo (Anula, 1995).

c. El juego

El juego es un recurso de aprendizaje divertido y accesible, con algunos accesorios, mediante el movimiento corporal pueden generarse experiencias imaginarias. El juego puede acercar los libros a la vida, a través de él, pueden crearse textos y representarlos; constituye el andamio entre la abstracción y el lenguaje escrito (Dombey, 2004). En la actualidad, el juego se desenvuelve también en otros formatos. El uso del ordenador es parte de las experiencias precoces de alfabetización digital donde se unen imágenes y palabras, además de mejorar el conocimiento sobre la alfabetización, lo transforma. En el ordenador, se aprende que un texto puede ser leído en varias direcciones y que las acciones de los y las personajes pueden regularse. El desarrollo del proceso lectoescritor no obedece a un desarrollo lineal; los “errores” en la escritura dan cuenta de los esfuerzos por atender a los

fonemas para formar una palabra y precisamente este ejercicio les ayuda en el momento de leer (Goodman y Goodman, 1977). Por ende, se requiere de un entorno que anime a experimentar y a cometer “errores” y no uno que los castigue.

d. Escritura auténtica

La lectoescritura, desde el enfoque del LI, constituye una actividad significativa tanto para el lector como para el escritor. El concepto de *escritura auténtica* fue introducido por Edelsky y Smith (1989), este alude a cierto tipo de expresión donde convergen y operan las diferentes dimensiones del lenguaje interdependiente e interactivamente. En la escuela, la significatividad de los materiales de trabajo es indispensable para promover la lectoescritura auténtica. Desde la visión de éstos autores, pueden citarse cuatro aspectos para ayudar a configurar una *escritura auténtica*:

1. El tipo de información a usar. Generalmente, el contenido propuesto por el profesorado para elaborar escritos tiene muy poca relación con la vida cotidiana del grupo de estudiantes.
2. La atención que quien escribe pone en su escrito. Cuando se trabaja sobre el propio relato y cuando existe una audiencia real, suele observarse mayor cuidado en las ilustraciones y en el relato mismo.
3. El grado de integración de la información. Se puede lograr una mejor integración cuando el propósito de elaborar un texto va más allá de la mera evaluación de los conocimientos. En el caso de un texto científico se tiende a relacionar la información leída con los hechos observados, se anexan descripciones y aparecen explicaciones sobre las cuales se formulan predicciones. Entonces se modifica incluso la forma de enfrentarse a los comentarios del profesorado, porque posiblemente serán incorporados al escrito. Lo importante, consiste en integrar la escritura con el resto de las actividades curriculares.
4. La meta. El propósito de la lectura o la escritura es de fundamental importancia para fomentar la *escritura auténtica*, es decir, con significado tanto para quien lee como para quien escribe.

El reto del profesorado es, sin duda alguna, ayudar a producir la *escritura auténtica*. Hairston (1982), señala ciertos principios cuando distingue entre una aproximación

tradicional a la enseñanza de la escritura y los entonces llamados “*paradigmas emergentes*”, en los que:

- Se confiere especial atención al proceso frente al producto, en él incide la mediación escolar.
- Se enseñan estrategias de descubrimiento y creación; el profesorado ayuda en la producción del contenido y en el descubrimiento de las propias metas.
- La evaluación se orienta hacia las intenciones de quien escribe y del grado en que el escrito se adapta a la audiencia.
- La escritura se entiende como un proceso recursivo más que lineal, la pre-escritura, la escritura y la revisión son actividades interrelacionadas.
- Se enfatiza el aprendizaje y el desarrollo lectoescritor, tanto como las habilidades de comunicación.
- Se incorporan diversos tipos de texto.

A continuación se citan algunas de las actividades propuestas para facilitar la *escritura auténtica y significativa*:

La escritura expresiva. Se utiliza a diario. Puede considerarse un medio de exploración individual; en ella intervienen los intentos de organizar las ideas surgidas durante la conversación. Una de las formas para incentivar esta escritura son las cartas; mediante ellas se facilita la expresión de sentimientos.

Las cartas. Permiten observar el progreso en la escritura a lo largo de una determinada etapa escolar. Esto muestra Newman (1985c) en una de sus investigaciones. La autora, durante un período fuera del colegio, intercambia cartas con una de sus alumnas y observa los progresos en su escritura durante ese lapso. Los aprendizajes se percibieron en distintos aspectos: uso de convenciones, organización de las ideas, atención a la audiencia, etc.

El diario. El diario es otro de los instrumentos usado para comunicarse, mediante el lenguaje escrito, con integrantes de la clase o con su guía en el contexto áulico (Sanford, 1988). Al usarlo, el propósito fundamental consiste en expresar y plasmar ideas. Los elementos convencionales del lenguaje escrito como la ortografía, puntuación, caligrafía, etc. son menos relevantes que el contenido. En general, esta herramienta funge como un auténtico vehículo de expresión y puede aprovecharse para expresarse en torno a una muy

amplia variedad de temas. La meta en sí, no es mostrar las convenciones del lenguaje, sino alentar la comunicación escrita. Un tipo de éste recurso, son los diarios de aprendizaje. Entre sus funciones, se señalan las siguientes: a) incita a la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje y los contenidos del currículum, b) permite establecer relaciones entre los contenidos escolares y los propios conocimientos previos y creencias; c) posibilita articular conceptos curriculares en un lenguaje propio. Uno de las variantes de éste tipo de diario es el “libro de lectura”, donde se hacen anotaciones sobre los libros leídos y se vierten opiniones sobre los sucesos, los temas, el tipo y contenido de material de lectura, etc. No obstante, si se convierte en una práctica rutinaria o si el grupo no lo considera una actividad interesante, puede perder su valor (Newman, 1985c).

El taller de escritura. Durante los talleres de escritura, se trabaja tanto individual como en pequeños grupos. Una de sus características consiste en escribir apoyándose en la ayuda mutua entre los integrantes del grupo. Uno de los materiales valiosos para el taller, son las carpetas. En ellas pueden guardarse los borradores, las actividades terminadas y los trabajos en curso; además pueden incluirse evaluaciones personalizadas sobre los escritos.

Otro de los elementos importantes en estos talleres es la interacción entre el profesorado e integrantes de la clase; través de ella, se puede ayudar al grupo a identificar a la audiencia, generar y organizar ideas y planear cómo ha de estructurarse y presentarse el texto. Graves (1983) cita seis principios útiles para aprovechar ésta interacción.

- ❖ Aspectos predecibles en la interacción. Quien escribe, debe estar seguro de que aunque al escribir asuma ciertos riesgos, la profesora o el profesor le proporcionará ayudas.
- ❖ Meta y proceso de construcción del texto. Es muy importante definir el objetivo y cómo será alcanzado. Es necesario introducir las ayudas de forma concreta y específica mostrando ejemplos.
- ❖ Las preguntas son fundamentales durante el proceso; es conveniente que quien escribe se sienta con libertad para plantearlas.
- ❖ La interacción entre iguales es sumamente fructífera cuando en ella se vierten opiniones y comentarios, de forma verbal o escrita, acerca de las producciones.

Calkins (1983) distingue dos tipos de relaciones en esta interacción: las formales, organizadas por el profesorado e informales, iniciadas por el propio grupo. Habiendo un

clima favorecedor de las interacciones entre iguales, es posible: a) crear oportunidades para hablar sobre las metas y dificultades individuales para lograrlas y, b) ayudar a descubrir el efecto de los propios escritos en las lectoras y lectores (Newman, 1985c).

e. Escribir a través del currículum.

El lenguaje ha de orientarse hacia metas prácticas; no puede ser ajeno a los aprendizajes del conjunto de actividades curriculares (Lacasa, Anula y Martín, 1995b). *Escribir en clase de literatura.* Uno de los propósitos del LI, es acercar a los textos de forma activa, favoreciendo la creación de una amplia variedad de interpretaciones. Como ejemplo, Butler (1991) propone algunas actividades.

- ☞ Elaborar un cartel para anunciar un libro. Posibilita combinar la expresión gráfica y la palabra para representar el aspecto de interés.
- ☞ Fichero de lecturas recomendadas. Además de los datos del libro, se incluye un breve comentario para el grupo.
- ☞ Cartas. A las autoras y autores de los textos, haciendo comentarios o preguntas sobre los mismos. A las personas encargadas de la biblioteca, sugiriendo y justificando la adquisición de ciertos libros, etc.
- ☞ Adaptación teatral. El contenido de algunos textos puede ser adaptado para su representación.
- ☞ Rastrear los temas más importantes. Con ello podría formularse un informe de clase, algún resumen, etc.

Escribir en clase en ciencias sociales. Algunas de las actividades que podrían contribuir a salvar la distancia geográfica y/o cronológica entre el período en estudio y el actual, son: a) dramatizaciones y presentaciones orales acompañadas de notas; b) diarios personales, útiles para planificar otras actividades relacionadas al área, y c) debates sobre cuestiones sociales como oportunidades para formular argumentos.

Escribir en la clase de matemáticas. Algunos ejemplos de mitos recreados en las aulas son:

- ⊕ Se aprende a través de procesos lineales que implican la suma de habilidades cognitivas independientes del contexto.
- ⊕ Aprender se vincula a la idea de concentrarse en la respuesta correcta, alentando aprendizajes memorísticos más que significativos.

- ⊕ El aprendizaje obedece a estadios fijos, independientes de la tarea o del contenido Brown (1991).

Como alternativa a las creencias anteriores, el LI propone usar *situaciones de resolución de problemas reales y significativos* como medio para construir aprendizajes. Hay un estudio (Wason-Ellam, 1987) en el que una vez a la semana, en la clase de primer curso de primaria, se responde a la pregunta: ¿qué descubriste esta semana en el rincón de matemáticas?. En él, el grupo realiza individualmente y en pequeños equipos tareas manipulativas. Los comentarios al respecto, reflejan la construcción de su lenguaje al interactuar con estas experiencias. “¿Sabes cómo aprendí a sumar? Utilicé cosas viejas. Cogí primero unas cuantas cosas, después algunas más y las junté. El número que había era mayor que antes. Ahora lo sigo haciendo igual (citado en Butler, 1991: 129). La escritura, abordada así, es una vía para ayudar a reflexionar sobre el propio aprendizaje.

Escritura en clase de ciencias físicas y naturales. La clase de ciencias o conocimiento del medio, se presta también a hacer pequeñas investigaciones. Ellas requieren del registro de algunas observaciones, lectura de diferentes materiales para extraer información nueva, esquematizar un plan de trabajo, escribir un informe, etc. Ésta es una experiencia que ayuda a percatarse de la utilidad del lenguaje para sí y para el resto (Lacasa, Anula y Martín, 1995b). Es imprescindible tomar en cuenta la importancia de elegir para la clase libros que puedan ser interesantes, es decir, aquellos textos relacionados con su vida, sus pensamientos y sentimientos, con temas como la aceptación, el rechazo, la vida, la muerte, la amistad, etc. (Dombey, 2004).

f. Formas de agrupación

El uso del lenguaje con fines auténticos dentro del aula, depende de la dinámica de la clase y concretamente, de la forma de agrupación. De manera opuesta a las perspectivas tradicionales, según el LI, una clase donde la mayor parte del tiempo predomina el silencio no es el ambiente idóneo para aprender; hablar es una de las bases de la comunicación, permite compartir ideas, significados y sentimientos (Staab, 1990). De ahí que el intercambio entre iguales y las actividades en equipo sean un recurso fundamental en estas aulas. En este sentido Sanacore (1992) propone usar distintos formatos de agrupación; Heymsfeld (1992), en cambio, advierte del riesgo de estas prácticas cotidianas toda vez que puedan ocultar las carencias o deficiencias individuales. Por ello, señala Heymsfeld, es

importante cualquier formato de actividad (individual o en grupos) requiere de unos propósitos claros derivados del seguimiento individualizado que plantea el LI.

Algunas de las modalidades de agrupación en el LI son:

- ✱ Grupos sociales. Basados en la amistad o afinidad; dando la oportunidad de elegir con quienes se desea formar un equipo y motivarse con este hecho.
- ✱ Grupos de interés. La agrupación se realiza en función de un tema o actividad de interés común.
- ✱ Trabajo por pares. Quienes han desarrollado ciertas habilidades pueden apoyar a quienes aún no lo hayan hecho y desempeñar una labor tutorial.
- ✱ Grupos de habilidad. Formados esporádicamente para fomentar el trabajo en el mismo nivel de habilidad.
- ✱ Grupos con necesidades en algún aspecto. Se eligen a las personas con necesidades educativas más o menos similares en un aspecto concreto para seguir un programa especial con ellas (Anula, 1995).

g. Evaluación

Estas prácticas se relacionan estrechamente con la evaluación, cuyo fin se orienta especialmente a informar a quien aprende, por tanto, las calificaciones adquieren otro significado respecto a la escuela tradicional. Mediante la autoevaluación se amplían los límites impuestos por la costumbre de incorporar criterios ajenos al proceso; por ejemplo, exigir al alumnado las mismas metas (Lacasa, Anula y Martín, 1995a).

En las aulas del LI se intenta alentar la toma de riesgos basada en las habilidades o fortalezas; esto les ayuda a sentir comodidad al usar funcionalmente el lenguaje dentro y fuera del contexto escolar. Cuando al alumnado con dificultades de aprendizaje se le permite usar su propio bagaje de experiencias y sus recursos lingüísticos, comienza a hacerse cargo de su aprendizaje. Si esta posibilidad no es ofrecida en el aula, entonces se aprende a devaluar las propias habilidades. Una de las primeras acciones para ayudar al alumnado a revalorarse es identificar los conocimientos previos y las áreas de mayor dominio, sin ignorar las áreas débiles (Anula, 1995).

¿Qué es una evaluación auténtica? En relación a las implicaciones de la forma de evaluación en la motivación intrínseca, se desplegó un movimiento llamado prácticas de

evaluación auténtica. Por ejemplo, Case (1992) propuso tres categorías de evaluación auténtica: naturalista, portafolio y desempeño.

La evaluación por desempeño evalúa a los estudiantes en base a ejercicios complejos e inclusivos, incluidos en contextos apegados a la realidad y destinados a fines auténticos, por ejemplo, se evalúa recopilando textos propios derivados de algunos proyectos donde se produjeron de acuerdo a propósitos y audiencias reales. Este tipo de evaluación utiliza las rúbricas o descripciones de los aspectos del trabajo para definir los diferentes niveles de calidad. La evaluación mediante portafolios incluye muestras del trabajo del alumnado. Estas muestras se eligen dentro de una variedad de trabajos elaborados durante un período y pueden incluir un trabajo típico, una evidencia de progreso, el mejor trabajo, etc. (Thomas y Oldfather, 1997).

La evaluación naturalista es una evaluación continua realizada durante las clases. Tiene mucho en común con las investigaciones antropológicas debido a la recopilación sistemática de información que la acompaña mientras el personal docente desempeña distintos roles como participante, observador-participante y observador. En la práctica, estas formas de evaluación se interrelacionan. De hecho, según Case (1992), aplicar una alternativa de manera aislada no la hace auténtica. La autenticidad se basa en la validez, confiabilidad y la habilidad para apoyar el aprendizaje. En este contexto, validez significa un acercamiento entre la evaluación de lo que se mide y los propósitos o metas educativos. La confiabilidad consiste en usar criterios o estándares abiertos a revisión o escrutinio de las personas interesadas. Esta apertura genera la oportunidad de trabajar en relación a metas o resultados claros y no implícitos. Finalmente, la evaluación debe apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje, porque el profesorado requiere de herramientas útiles en el conocimiento de las fortalezas y necesidades de quienes atienden para diseñar oportunidades de aprendizaje.

Algunos elementos teóricos implicados en esta propuesta son:

☆ Una perspectiva constructivista social del aprendizaje y la alfabetización. El proceso de alfabetización no es solamente una cuestión de adquisición de habilidades específicas, también incluye la construcción de la identidad de una persona como lectora, escritora y conocedora. Todo el aprendizaje es dialógico; en las aulas donde se recupera esta visión, se alienta la noción de que el nuevo significado se construye a partir del intercambio de perspectivas y voces y que una sola persona, no puede ser dueña del conocimiento o de la verdad y

entonces puede comprenderse la naturaleza de múltiples realidades socialmente construída (Thomas y Oldfather, 1997).

☆ Una perspectiva constructivista social de la motivación intrínseca. Corno y Kanfer (1993) plantearon que la motivación intrínseca se asocia al uso de estrategias de un alto nivel de pensamiento y Schiefele (1992) descubrió que el disfrute, el significado personal y el interés predicen la comprensión conceptual. Thomas y Oldfather (1997), consideraron que este impulso hacia el aprendizaje fomenta el crecimiento de actitudes y hábitos mentales útiles en el aprendizaje a largo plazo y según su planteamiento, en el futuro, estos hábitos y actitudes tienden a apoyar el logro y la evolución competencial.

El interés es lo que relaciona al “sí mismo” con las experiencias tanto externas como internas y es fundamental para el proceso de asimilación (Deci y Ryan, 1990). El constructo de empoderamiento epistemológico es como un agente que hace posible la sensación de tener habilidades para construir el significado. Quienes han sido empoderados epistemológicamente no esperan a que las autoridades externas como el material impreso o el personal docente constituyan una fuente única de conocimiento, porque se sienten capaces de encontrar el significado de las cosas a partir de sus propios puntos de vista y la comprensión de otras apreciaciones.

Por el contrario, quienes no poseen este empoderamiento, creen que la habilidad para conocer o construir significados está fuera del alcance de sus mentes y consideran que el conocimiento básicamente les es transmitido desde fuentes externas. Debido a ello, quienes han experimentado esta clase de empoderamiento pueden asumir como propiedad a su proceso de construcción de significados y tienden a vivir el aprendizaje como algo relacionado con sus propias vidas e identidades (Thomas y Oldfather, 1997).

Así, la motivación intrínseca aparece como la propensión innata para operar las capacidades e intereses en la conquista de nuevos retos (Deci y Ryan, 1985). Si se considera que el conocimiento se basa en una realidad estática descubierta poco a poco con el paso del tiempo, las prácticas de evaluación estarán acordes a este supuesto y durante ellas se intentará medir el progreso del alumnado hacia la adquisición de conocimientos transmitidos y poseídos por la figura docente. Si, por el contrario, se asume que el conocimiento es dinámico, cambiante a través del tiempo y socialmente construido,

no se espera que todo el alumnado construya exactamente los mismos conocimientos (Thomas y Oldfather, 1997).

Algunas formas de evaluación son:

a. **Auto-evaluación.** La auto-evaluación formal se usa en proyectos que el mismo grupo diseña y desarrolla. Se orienta fundamentalmente en el involucramiento y en el esfuerzo personal. La calidad de los productos es considerada, sin embargo se valora más el esfuerzo y compromiso. Esta evaluación debe ayudar a desarrollar estrategias auténticas de auto-evaluación. Cuando se proponen actividades de escaso interés para el grupo, son necesarios refuerzos externos como: puntos, marcas aprobatorias, estrellas o notas. El reforzamiento positivo, en general, no promueve la auto-evaluación. En cambio, cuando se tiene la oportunidad de involucrarse en la planeación, ejecución y evaluación de su propio aprendizaje, entonces tienen la posibilidad de ser aprendices independientes. Mediante la evaluación se propaga el mensaje de que la escuela es un lugar para mostrar lo que se sabe y para aprender cosas que se desean aprender. Al proveer estas oportunidades, las personas implicadas pueden aprender a revalorar sus habilidades y a expandir sus intereses (Anula, 1995).

b. **Evaluación en parejas.** Dentro de un ambiente de mediación, los y las integrantes de la clase pueden constituir una fuente de retroalimentación invaluable. La evaluación en este caso puede ser informal, como hablar sobre una composición escrita; también puede ser formal, como escribir algo para una presentación. Es necesario que el contenido de la evaluaciones sea positivo pero esto no significa que no puedan formularse sugerencias (Anula, 1995).

¿Qué evalúa el LI?

- Usos de la escritura. Aprendizaje con sentido, fomentado desde contextos culturales significativos, no burocratizados (Álvarez y Del Río, 1990).
- Aprendizaje mediado culturalmente. Aprender el sistema de mediadores y operadores culturales del lenguaje escrito necesario en la alfabetización.
- Aprendizaje derivado de la motivación personal; basado en tareas auténticas.


- Aprendizaje articulado del conjunto de mediadores de significado, básicos en la construcción del sentido del lenguaje escrito y la realización de actividades mediante él (Del Río, 1995).


¿Cuáles instrumentos usa?

Libro de notas. Cuando algo de lo dicho en clase resulta interesante o significativo se escribe en un libro de notas del profesor o profesora. Ahí se registran algunas anécdotas importantes, aspectos de las discusiones literarias o preguntas sobre las posibles causas de la conducta del grupo. El libro permite reflexionar acerca de las preguntas surgidas durante las clases y observar el progreso en los distintos aspectos.

Reacciones de audiencias reales. Compartir proyectos, textos e ideas con otras personas fuera del aula es motivante para el grupo. Los trabajos también se muestran al interior de la clase y en general, tanto fuera como dentro de ella, las audiencias reales aportan auténticas respuestas que contribuyen a la evaluación y auto-evaluación del aprendizaje (Anula, 1995).

¿A través de cuáles actividades evalúa?

 Recopilación permanente de productos escritos. Consiste en coleccionar ejemplos de textos escritos por el alumnado a lo largo del ciclo escolar desde su inicio. Al finalizar cada mes, los ejemplos recogidos son analizados y de cada persona se selecciona un texto. Es importante que el tema del producto seleccionado haya sido ideado por quien lo escribió y que refleje un alto nivel de autonomía; los textos demasiado dirigidos o realizados con mucha ayuda no son útiles para la evaluación porque no revelan las fortalezas de sus autoras y autores.

 A mediados y al finalizar el curso escolar se dictan los textos elegidos a quienes los escribieron. Estas reescrituras se comparan con sus originales para observar el progreso en rubros como: conciencia ortográfica, conciencia de frases, observada mediante el uso de la puntuación y mayúsculas al inicio de los enunciados; conciencia de las palabras, correspondencia grafema-fonema, organización del espacio, noción de la estructura del texto (narrativa, descriptiva, etc.). Para propósitos evaluativos cada producto escrito se compara con los elaborados por la misma persona y no con los creados por otras. Durante el dictado, otros de los criterios evaluados se relacionan con la conducta al escribir; por ejemplo, se observa si el texto se lee y corrige conforme se construye y si es leído al terminar.

Posteriormente, la niña o niño observa cuidadosamente el producto original y el dictado y los compara, haciendo comentarios respecto de su evolución y con ello, usando sus recursos metacognitivos.



Lista de palabras. Otra de las alternativas de evaluación es una lista de palabras recogida en tres momentos diferentes del curso escolar. Las palabras se extraen de historias y relatos diversos contruidos individualmente. De este modo, el profesorado puede mostrar que el grupo desarrolla continuamente la escritura convencional mientras crean sus textos (Anula, 1995).

e) Críticas

Especialmente se han señalado dos de ellas:

♣ **El lenguaje oral y escrito son directamente comparables.** Liberman y Liberman (1990) señalan la existencia de una tendencia biológica a partir de la que las personas pueden producir lenguaje oral, no obstante, el escrito requiere de un conocimiento fonológico y de habilidades de procesamiento tanto visuales como ortográficas. Uno de los aspectos menos consistentes del LI consiste en la escasa evidencia empírica que lo soporta, especialmente en el planteamiento respecto a la igualdad de estos procesos de aprendizaje en el lenguaje oral y escrito (Martín, 1995).

El LI supone que el aprendizaje de la lectoescritura es tan natural como el del habla, de tal manera que el lenguaje escrito y oral forman parte de un único lenguaje. Así, las actividades escolares artificiales lejos de facilitar, dificultan el aprendizaje natural de una función igualmente natural. La docencia debería apoyarse en las actividades naturales de quienes aprenden el lenguaje escrito en su práctica educativa (Harste, 1989) porque la buena escritura y lectura se caracterizan por ser auténticas y genuinas (Edelsky y Smith, 1989).

Tanto los trabajos de Emilia Ferreiro (1982) como los de Utah Frith (1985b) han descubierto el inicio del proceso de la lectoescritura desde mucho antes de comenzar la enseñanza formal de esta habilidad. También los estudios de Ehri y Wilce (1985) muestran cómo persiste la búsqueda de relaciones entre la ortografía y la fonología antes de formalizar la enseñanza. Precisamente las propuestas del LI se fundamentan en estas bases. Sin embargo ha permanecido en el debate la pregunta ¿pueden considerarse equivalentes los procesos de desarrollo del lenguaje escrito y oral? Nuestra especie comenzó a prepararse para usar el lenguaje oral desde hace cuatro millones de años de evolución biológica y es suficiente participar en la vida social cotidiana para poder

comunicarse oralmente (Sánchez, 1996). La palabra *natural*, empleada por el cuerpo progresista de la educación para referirse al modo espontáneo (acultural, biológico) de aprender el lenguaje oral y escrito, puede parecer en este contexto ambigua y hasta peligrosa. Extensamente aceptado por su mensaje de autenticidad y realidad, el término *natural* se ha usado más desde la retórica ideológica/social que desde la analítica (generalmente usada por la ciencia).

La lectoescritura, como complejo sistema cultural, parece contradecir el calificativo de natural que en este caso se le adjudica. Pese a que pareciera escapar a su condición artificial cuando se ancla en una serie de actividades compartidas, auténticas y significativas, el aprendizaje del lenguaje escrito yace en un complejo de mediaciones sociales e instrumentales que facilitan el tránsito por la Zona de Desarrollo Próximo. A través del andamiaje es posible el recorrido desde las *funciones naturales* a las *funciones superiores o culturales* (Del Río, 1995). Sin embargo, eso no significa que un sistema cultural, como la lectoescritura, sea forzosamente un sistema sin sentido. Tan artificiales son los entornos burocráticos en los que el significado parece perderse, como las actividades lúdicas, productivas y en general los espacios que ofrece la cultura, aún así, tan real es lo natural-biológico y lo cultural-significativo como lo cultural-burocrático.

Según Del Río, el problema es que quienes defienden al LI simplemente colocan en el mismo sitio que a cualquier contenido natural a las mediaciones instrumentales que construyen la cultura según la perspectiva socio-cultural: el lenguaje oral y escrito, los símbolos, los sistemas de valores compartidos, las prótesis psicológicas y somáticas como la regla, el compás, la televisión, el telescopio, los géneros literarios, los formatos representacionales, etc. (Del Río, 1995).

♣ **¿Es posible aprender simplemente leyendo y escribiendo?** De acuerdo a Goodman (1985) la lectoescritura carece de habilidades ordenadas jerárquicamente y de secuencia para fomentarlas, por otra parte, las habilidades asociadas con la lectoescritura como: análisis fonético, relaciones grafema-fonema, convenciones ortográficas, no precisan de enseñanza directa (Lacasa, 1995). Goodman (1985) considera que atender a las unidades lingüísticas tales como palabras, sílabas o sonidos distrae y reduce los alcances de la función comunicativa del lenguaje. Otras investigaciones, en cambio, sostienen que es preciso combinar aspectos tanto formales como significativos para leer y escribir adecuadamente; por ejemplo cuando no se comprende alguna frase es conveniente recurrir

a sus componentes estructurales o formales; tal conjetura indica que desarrollar el conocimiento metalingüístico no tiene por qué obstruir la actividad significativa en la clase. Quienes apoyan al LI sugieren que la enseñanza inicial de la lectura debiera orientarse a estrategias contextuales (Shapiro, 1992). Se enseña a usar el contexto, el conocimiento previo y las ilustraciones para predecir o inferir alguna palabra o parte del texto. No obstante, las investigaciones contradicen esta hipótesis y resaltan la importancia de atender la palabra impresa para buscar información aunque también se atiendan a elementos contextuales (Lacasa, 1995).

A partir de esta discusión surge la pregunta: ¿en qué punto cabe considerar que el LI simplifica la naturaleza del lenguaje escrito? Lo hace al no valorar lo suficiente la función de las operaciones específicas relacionadas con el reconocimiento de las palabras. Mediante la práctica, este reconocimiento llega a automatizarse de tal manera que un lector (a) competente usa sus recursos atencionales en los procesos de comprensión y no en los de reconocimiento (porque los ha automatizado). Sin embargo alguien es competente una vez que ha automatizado previamente las operaciones de reconocimiento. Llegar a la automatización no significa que estas operaciones ya no se realicen, sino que se ponen en marcha con una velocidad y precisión mucho mayor en comparación con quienes apenas comienzan a leer. Al respecto Emilio Sánchez (1996) formula siguiente pregunta: ¿Cómo conseguir que la lectura se acompañe de la experiencia de comprensión cuando los mecanismos específicos implicados en la lectura están adquiriéndose y son por tanto ineficientes?.

A juicio de este autor, otro de los retos del LI consiste en la unión de la adquisición de destrezas con la experiencia. Por una parte, el papel desempeñado por la vía fonológica es de suma importancia porque permite no solamente descifrar cuando las palabras no son familiares, sino también ayuda a memorizar la forma de las palabras y a leerlas directamente, sin embargo esto no justifica la enseñanza mediante un método fonético (Sánchez, 1996). Por otra, la práctica apoya la automatización. Se ha demostrado recurrentemente (Stanovich, 1993b) que quienes no leen, aunque tengan un nivel intelectual superior son menos competentes lingüísticamente en comparación con aquellas personas que sí lo hacen (Clemente, 1997). A diferencia de la lengua oral, el aprendizaje de la lengua escrita implica habilidades específicas. En sistemas alfabéticos, como el nuestro, se requiere dominar el principio alfabético, es decir, descomponer las partes de una palabra

para convertirlas en sonidos; esto parece requerir una enseñanza formal. Hay por tanto algunos aspectos en los que los supuestos del LI no son realistas (Sánchez, 1996):

1. De acuerdo a los supuestos de esta perspectiva, el aprendizaje de la lengua escrita es fácil.
2. El uso de la lengua escrita puede practicarse simultáneamente a la adquisición de las destrezas.
3. Soslaya la existencia de diferencias individuales que influyen negativamente en este aprendizaje.

En relación al segundo aspecto, efectivamente constituye un error muy evidente separar destrezas y funciones como lo hace la enseñanza tradicional: hay un primer momento para dominar las destrezas (decodificación) y un segundo para usarlas (comprensión). En esta cuestión el LI ha tenido un amplio apoyo. Las destrezas deben estar al servicio de las funciones de la lengua escrita y éstas dependen de aquéllas. Sin embargo este aprendizaje implica además un tercer elemento, la conciencia, promovida por la reflexión sobre la lengua.

Estos aspectos no pueden separarse para su enseñanza pero tampoco se desarrollan de forma equilibrada mediante experiencias globalizadas como lo plantea el LI. Tal parece que, inevitablemente, en algunos momentos es necesario orientar la atención del alumnado hacia la adquisición de destrezas para el reconocimiento de las palabras. Y a partir de esta afirmación cabría preguntarse ¿cómo lograr que estos espacios no carezcan de sentido? ¿cómo integrar destrezas con usos? (Clemente, 1997).

♣ **Global frente a componencial**

Como el lenguaje oral, la lectoescritura se construye y experimenta a través del uso y se presenta como algo global, como un todo, "(...) no se adquiere por partes separadas hasta que de pronto un día éstas se arman en un lenguaje que se puede usar" (Del Río, 1995: 83). Entonces, es imprescindible que quien aprende manipule textos reales y no textoides cuya finalidad supuesta es ayudar a desarrollar habilidades aisladas (Del Río, 1995). El LI intenta preservar la unidad de la actividad como recurso para conseguir llenar de sentido a la vida. La lectoescritura es una propiedad de la persona, no de las instituciones incluyendo a la escuela. Es ella quien debe apropiarse de su propia lectoescritura (Del Río, 1995).

En cambio, ciertamente, la perspectiva tradicional prioriza el trabajo sobre un conjunto inarticulado de destrezas y con ello ha despojado a las tareas escolares de la

integridad necesaria para cobrar significatividad. El problema del LI es que se resiste a realizar un análisis funcional. Puede atenderse a la serie de operadores culturales y a los mecanismos de mediación que permiten aprender a leer y a escribir (Schneuwly, 1992) sin destruir el sentido. El reto podría ser entonces cerciorarse que quien aprende domine poco a poco cada operador, con los apoyos necesarios dentro de actividades significativas, es decir, como opción puede combinarse el diseño de las herramientas de significado con la actividad significativa (Del Río, 1995).

♣ **Dificultades de aprendizaje.**

Se ha observado que quienes presentan necesidades educativas especiales tienen muchas dificultades para aprender bajo esta alternativa (Del Río, 1995). En consonancia Sánchez (1996) opina que, al parecer, el LI olvida a las poblaciones con dificultades para aprehender el lenguaje escrito.

- a) Personas con alteraciones en la automatización de las habilidades específicas o dislexia.
- b) Pobre capacidad para usar el lenguaje oral en ambos aspectos productivo y comprensivo.
- c) Relación entre las experiencias cotidianas y las escolares (deprivación cultural).

De hecho en la formación del profesorado, se han puesto en boga una serie de elementos generales como la reflexión, la sensibilización, la mediación, la autorregulación, etc. en cualquiera de las acciones de la psicopedagogía (mediación social, metacognición, reflexionar sobre la acción, asesorar, etc). La desmedida relevancia conferida a los anteriores elementos parece colocar en segundo plano a los aspectos específicos, esto es, instrumentos o herramientas necesarios para reflexionar, sensibilizar, mediar o autorregular, tal parece que basta enunciarlos para resolver las situaciones.

El LI, por ejemplo, es un conjunto de principios cimentados en generalidades “el lenguaje escrito se aprende en el contexto de su uso”, “el lenguaje es una actividad centrada en el significado”, etc. En realidad todas ellas pudieran aplicarse en cualquier campo de aprendizaje, he ahí el meollo de uno de los cuestionamientos fundamentales a la relevancia de este planeamiento: la falta de concreción para hacer efectivos estos principios en la práctica escolar (Sánchez, 1996). La concreción metodológica es otra de las críticas más recurrentes y se explica a continuación:

♣ **Especificación metodológica: de la teoría a la práctica.**

El LI es una lente para mirar, un modelo que resalta la función trascendente de las creencias para construir la práctica (Altwerger, Edelsky y Flores, 1987). No constituye un método ni una metodología, sino una filosofía acerca de la enseñanza y el aprendizaje basada en ciertos supuestos (Newman y Church, 1990). Por ejemplo, Vygotski sostenía que una teoría no explicitada en metodología (para intervenir y evaluar) no es claramente una teoría, sino una aproximación a ella. Quienes defienden al LI reparan poco en la notable distancia entre la creencia y la práctica y ahí es donde la crítica ha encontrado su tierra fértil. Pese a ello, la crítica también ha coincidido en que esta filosofía puede contribuir en mucho a mejorar la didáctica de la lectoescritura (Del Río, 1995).

♣ **Individual + social**

Para el LI, la apropiación de la lectoescritura es un acto fundamental. En el marco histórico-cultural podría afirmarse que la actividad ha de ser significativa, es decir, con sentido. Desde esta perspectiva no habría objeciones al respecto, pero al interpretar la intención como un acercamiento privado y exclusivamente individual, aparecería reducida al espontaneísmo e individualismo tal como lo hacía la ideología burguesa norteamericana más ortodoxa (Moorman, Blanton y McLaughlin, 1994). Una alternativa sería respetar el proceso de aprendizaje y compartir los medios culturales, pero eso por supuesto implica aceptar la mediación social y la cultura como elementos fundamentales en la educación y evidentemente de la lectoescritura.

En conclusión, si los argumentos del LI son tan atractivos y difíciles de derribar, es porque reflejan problemas reales. La crítica es seria y rigurosa en función de las contradicciones y ambigüedades del LI, sin embargo la posición opuesta a él que a la vez es fuente y destino de la alternativa que propone, descarta en nombre del rigor la trascendencia que subyace en las imprecisiones de sus planteamientos. Por ejemplo, Del Río propone a partir de sus aportes críticos, que podrían derivarse herramientas más flexibles y ecológicas y además, analíticas; el proceso de alfabetización consiste en un sistema funcional global constituido también de mecanismos particulares (Del Río, 1995).

En consonancia, según Stahl, McKenna y Pagnucco (1994) existen algunos aspectos del LI que debieran ser emulados en todas las clases de lecto-escritura. El uso de

actividades abiertas, es decir, con muchas respuestas posibles, parece contribuir al incremento motivacional hacia la lectura, como fue demostrado a través de indicadores como: persistencia en la tarea y el uso de estrategias de lectura y aprendizaje, incluyendo estrategias voluntarias (Turner, 1992). La implementación de éste tipo de actividades fortalece además la disposición para asumir riesgos en su aprendizaje porque no existen respuestas incorrectas. Pilar Lacasa, asimismo, argumenta que este movimiento ha nacido en las aulas y no en un laboratorio, por lo tanto cuestiona a la crítica cuando señala la ambigüedad en su evaluación. Esta autora se pregunta en qué medida puede evaluarse el LI concibiéndolo como un conjunto de creencias y métodos sumamente amplio como para valorarse en términos de eficiencia del aprendizaje, finalmente las metas y expectativas provenientes de la escuela son muy distintas a las perseguidas en un laboratorio, por tanto es necesario preguntarnos ¿qué significa eficacia en el aprendizaje? (Lacasa, 1996).

Por otra parte, quienes siguen al LI se oponen férreamente a asumir una postura ecléctica, al respecto Goodman (1992) argumentó que el eclecticismo, es decir, tomar partes útiles de varias fuentes, constituye probablemente la mejor política del profesorado que no posee un sistema sólido de creencias. Pese a todos estos argumentos, hay claras evidencias de prácticas educativas eclécticas en las cuales se recuperan las bases del LI como la integración de la lectura y la escritura, la escritura en base a ortografía inventada y combinan ejercicios para identificar palabras y desarrollar habilidades fónicas (Stahl, 1999).

Los estudios realizados por la Evaluación Nacional del Progreso Educativo durante los primeros años de 1990 (EUA) permitieron observar que gran parte del profesorado que consideraba basarse en el LI, usaba antologías o libros base (basal readers) y no es posible seguir la filosofía de este enfoque cuando estos materiales impiden tomar decisiones sobre los textos a leer, (Stahl, 1999). Sin embargo, aunque el movimiento de LI se opone claramente al uso de libros de texto o base, sus principios se recuperaron en muchos de ellos durante la década de los 80's y 90's (Hoffman et al., 1993). Sin embargo, ¿cuáles han sido los resultados de las comparaciones entre este enfoque y otros de corte tradicional?

f) El LI y sus alcances en diferentes lenguas/ programas relacionados

Para comprenderlo, es necesario situarlo en el contexto donde aparece. Por ejemplo, es imprescindible relacionarlo con otras perspectivas educativas sobresalientes por sus características innovadoras (Lacasa, Anula y Martín, 1995b). Los estudios anglosajones elaborados por Ken y Yetta Goodman valoraron ampliamente el conocimiento infantil antes

del comienzo de la enseñanza sistemática. Atacaron el llamado “pensamiento mágico de los docentes”, es decir, la hipótesis de que las personas aprenden porque se les enseña y lo que se les enseña. En respuesta a esta creencia, a finales de los 70's se erigió un nuevo campo de estudio llamado “emergent literacy” (alfabetización emergente) abanderado por William Teale y Elizabeth Sulzby.

Desde este inicio, el movimiento LI resurgió 10 años después, sobre todo en las décadas de los 80's y 90's ha sido cuando el movimiento ganó una atención prominente (Altwerger, Edelsky y Flores, 1987; Goodman, 1992; Hierbert y Fisher, 1990; Hoffman, 1989; Newman y Church, 1990) siendo especialmente trascendente en práctica y política educativa (Almasi, Martín, Gambrell y Pressley, 1994). A finales de la década de los 80's, revistas como *Elementary School Journal*, *The Reading Teacher* y *Teacher Magazine* publicaron números enteros dedicados a este tema. La Asociación Nacional de Educación, incluso, distribuyó cintas de video mostrando cómo adaptar las propuestas de LI a la enseñanza de la lectura. También aparecieron textos al respecto en diarios importantes como *The New York Times* y *Chigago Tribune*.

Las críticas a este realce del “espontaneismo” no se hicieron esperar y a partir de ellas nacieron nuevas líneas de investigación y una gran parte de los estudios se orientaron hacia la observación de cómo las personas adultas propician el *andamiaje* en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este concepto, aunque acuñado por Jerome Bruner, fue dibujado por Vygotski, autor del trascendente aporte concerniente a la interiorización de las interacciones sociales como mecanismo fundamental del desarrollo cultural. Estas investigaciones, donde se intenta explicar el desarrollo infantil a través de la interacción adulto (a)-niño (a), han sido cuestionadas porque no explican cuál es la función que el niño o niña atribuye a la escritura y tampoco señalan el tipo de aprendizaje implicado (Tolchinsky, 1993). Como ejemplo, en el trabajo de McLane y McNamee (1991) se clasifican las actividades de escritura en dramatización, juego simbólico y deletreo de palabras, sin embargo, usar la escritura durante el juego simbólico no significa que se le atribuya a la escritura la función de juego simbólico. Si el juego es una estación de policía en la que se recibe una llamada y se responde “lo voy a anotar”, aunque la situación sea de juego, el niño (a) está atribuyendo a la escritura la función de ayuda-memoria y no la de juego. Pese a ello una enorme aportación de estos estudios consiste en demostrar claramente la iniciativa infantil de introducir usos de la escritura en diferentes actividades.

En 1992, un estudio realizado por un grupo de docentes como parte de la Evaluación Nacional del Progreso Educativo (EUA), registró un 42% de docentes que basaban sus clases fundamentalmente en los supuestos del LI y un 41% de profesorado que lo hacía moderada o parcialmente (Stahl, 1999). Los aportes de Graves (1983) poseen especial significado porque este autor insistió en la interacción entre distintas vías de expresión simbólica, como el dibujo, la escritura y el lenguaje oral. Según Graves, hablar podía conducir a dibujar, dibujar a hablar o a escribir, etc. debido a la existencia de un estrecho vínculo entre ellas. De esta forma se expone la idea de que se descubren los significados mientras se escribe, surgiendo un continuo intercambio entre pensamiento y texto emergente.

En resumen, el desarrollo implica el perfeccionamiento gradual de un todo en sus diferentes aspectos a la vez, en consecuencia, la escritura no consiste en atravesar evolutivamente una serie de etapas, sino en la capacidad de usar progresivamente ciertas estrategias disponibles desde muy corta edad. Algunas de las implicaciones educativas derivadas de los supuestos anteriores son las siguientes. Por ejemplo, se defiende que la forma no precede a la función, sino al revés. La función orientada a la comunicación de ideas a sí mismo o a los demás, crea la motivación. Se aprende sobre la escritura mientras se lee y viceversa. Aprender a leer y escribir constituye un proceso de experimentación sobre el lenguaje. Leer o escribir algo no son un producto final, la escritura se desarrolla en muy diversas direcciones a la vez. Desde ésta visión, la escritura necesita de un soporte comunicativo mucho más amplio que un programa prescriptivo. Desde 1972, Mary Clay había propuesto que los primeros escritos son elaborados mucho antes de la enseñanza formal. En consonancia, Harste y sus colaboradores (1984) hacen referencia al desarrollo de las habilidades asociadas a la escritura y la lectura en términos de estrategias y no de estadios. Éstos investigadores, plantearon que quienes escriben:

- ➔ Esperan que el lenguaje escrito posea significados y pueden interpretarlo de acuerdo a sus propias expectativas frente al mensaje. Al respecto, Newman (1985a), recupera éste ejemplo: una niña de dos años, ante un cartel usual en los restaurantes estadounidenses situado junto a un árbol de navidad en el que dice “espere a que el camarero les atienda”, interpretó “No tocar”. Mediante este ejemplo puede observarse cómo la forma del lenguaje escrito y la comprensión de la funcionalidad del mismo, se desarrollan desde edades muy tempranas.
- ➔ Aprovechan sus conocimientos acerca del mundo y del lenguaje para interpretar el lenguaje escrito.

- ➔ Experimentan con el lenguaje y ensayan la escritura sin conocer formalmente las reglas convencionales.
- ➔ Usarán en situaciones posteriores los conocimientos derivados de su interacción con el lenguaje.

Newman (1985a) considera al desarrollo de la escritura no como una línea uniforme y continua, sino como un proceso complejo influido por la historia instruccional, la lectura y el contexto social y cultural. Por tanto, este proceso se vincula a la respuesta del profesorado y a la interacción con los iguales y con la familia, de este modo, también se relaciona con las experiencias de lectura y escritura dentro del hogar.

Otros trabajos en esta lengua son los de Elsie Rockwell (1991; 1994) soportan los fundamentos del LI en la importancia atribuida al contexto en la producción del discurso, sin embargo, una de las principales diferencias consiste en la forma de abordar la asociación lengua oral-escrita. En esta perspectiva más que dos dimensiones de un solo proceso, la lengua oral constituye un elemento básico en la interpretación de la escrita. Esta interpretación es indisociable del contexto social en que se genera. Cuando el texto aparece y triangula el binomio docente-alumnado conlleva a la interpretación de lo oral y la dinámica oral incide en la interpretación del texto, porque lo enriquece, amplía, describe, repite o contradice (Rockwell, 1991).

1. El LI en el contexto anglosajón

Altwerger y su equipo (1987/Noviembre) distinguen a este movimiento respecto de otros que se han centrado en el lenguaje. Quizá el más significativo sea el “*Lenguaje basado en la experiencia*” (Language Experience Approach). El LI y esta propuesta, coinciden en concebir la lectura como un acto personal. La importancia de la literatura en el proceso de aprendizaje lector y escritor es otro de sus argumentos comunes. No obstante, difieren por ejemplo en la concepción del vínculo entre el lenguaje oral y escrito. Mientras el enfoque del *lenguaje basado en la experiencia* considera el lenguaje escrito como un sistema originado a partir del lenguaje oral, para el enfoque integrado ambos son parte de una misma estructura.

Entre ellos, también hay desacuerdos respecto al uso de recursos pedagógicos como el diálogo y la reflexión. En tanto el lenguaje basado en la experiencia los coloca al servicio de aspectos como la puntuación, el LI los prioriza como medios para fomentar la comprensión y la interacción entre el texto y quien lo lee o lo escribe (Lacasa et. al. 1995b).

Este movimiento se diferencia además de otro conocido como la *Escuela Abierta* (Open Classroom) basado fundamentalmente en las ideas de Neil (1960) pero apoyado en argumentos posteriores de varias escuelas norteamericanas. Esta perspectiva coincide con el LI en considerar y fomentar la continua actividad de quien aprende, orientando el proceso de enseñanza-aprendizaje en esta figura. En cambio, la Escuela Abierta diside por ejemplo en la notable importancia que concede el LI al contenido frente la función del contexto social del aprendizaje. El papel del profesorado también se entiende de forma distinta en estos enfoques. Para la Escuela Abierta consiste en facilitar el aprendizaje mediante la creación de un entorno propicio, para el LI implica un proceso de construcción conjunta de significados, es decir, resalta la relación con el alumnado (Lacasa et. al. 1995b).

2. El LI frente a movimientos innovadores de habla francesa

Los trabajos realizados por el equipo de didáctica de la Universidad de Ginebra en base a los estudios de Bronckart (1987) y sus colaboradores han dado lugar a una propuesta alternativa (Pujol, 1994a). Epistemológicamente, se acerca a las ideas de la psicología sociocultural al explicar la naturaleza social del lenguaje; sin embargo, aunque el LI también las recupera hay importantes diferencias entre ambos planteamientos. Una de las más evidentes se refieren a la manera de estructurar las secuencias didácticas. Según la escuela de Ginebra la enseñanza/aprendizaje de la lengua se contempla en un proyecto pedagógico integrado, con una serie de objetivos de aprendizaje y una secuencia didáctica desarrollada mediante módulos, cada uno de ellos contiene ejercicios relacionados a las distintas dimensiones discursivas en las que el trabajo integrado sobre textos se combina con un trabajo local sobre las unidades lingüísticas. En función a esta enseñanza orientada hacia aspectos específicos del discurso, el LI formula un acercamiento holista, acentuando la importancia del uso del lenguaje para su aprendizaje (Lacasa et. al. 1995b).

3. El LI y los movimientos innovadores en lengua castellana.

De acuerdo al Diseño Curricular Base, el lenguaje constituye un instrumento crucial para construir una representación del mundo fundamentalmente comunicable y más o menos compartida (M.E.C., 1989: 261). Esta visión del lenguaje es compartida por la filosofía en cuestión e incluso coincide en la indisociable relación entre discurso oral y lenguaje escrito. Aún así, el Diseño Curricular Base difiere respecto a los planteamientos del LI en la función menor que concede al lenguaje en el conjunto del currículum (Lacasa et. al. 1995b).

Recuperación de la lectura. Éste es un programa dirigido a quienes presentan dificultades de lectura en los primeros cursos de educación primaria. Comparte una serie de características con el LI: a) ambos enfoques usan solamente libros auténticos, b) se centran en habilidades y estrategias en el contexto de la lectura y la escritura reales, no de forma aislada, c) conciben al libro de lectura como una herramienta para organizar toda una variedad de estrategias para identificar las palabras, evitando abocarse a una sola (tal como fonética) en detrimento del resto, y d) usan textos predecibles y ortografía inventada como parte integral de la enseñanza.

Sin embargo, Recuperación de la Lectura se diferencia del LI en varios aspectos. Primero, es el profesorado, no el alumnado, quien decide cuáles textos serán leídos y cuáles estrategias se requieren para ello. El profesorado diariamente hace diagnósticos de sus estudiantes usando evaluaciones continuas de la lectura oral. En función de éstas evaluaciones continuas, el profesorado elige cuáles estrategias enfatizar y qué nivel de lectura introducir. En el LI, alumnas y alumnos seleccionan sus libros de lectura y el profesorado determina cuáles estrategias usar en base a los conflictos de lectura derivados del material de lectura seleccionado y, aunque puede decidir invitar al grupo a leer otros libros, su propuesta puede ser rechazada.

En segundo lugar, en Recuperación de la Lectura se enfatiza el dominio y la precisión. En éste programa se “practica” un libro continuamente hasta que se haya dominado. En los enfoques del LI, el alumnado “practica” un libro solamente si ésta interesado en él. La pseudolectura, o la lectura imaginaria de cuentos, es alentada en las clases de LI como indicador de la comprensión de los significados del libro. El programa de Recuperación de la Lectura invita también a la pseudolectura pero en libros más sencillos y en función de ciertas lecciones de estrategias encauzadas a hacer conciente la importancia de los textos impresos en los libros de lectura. Aunque ambos enfoques usan la ortografía inventada, en las lecciones de Recuperación de la Lectura se practica a manera de ensayo; una vez completado el escrito, se corrige de acuerdo a la ortografía convencional.

Tercero, las clases de Recuperación de la Lectura se centran explícitamente en el logro. El profesorado planea cada lección con la intención de ayudar a sus estudiantes a mejorar sus habilidades de lectura y de equiparar su nivel al promedio de la clase. Esto difiere ostensiblemente de la filosofía de gran parte del profesorado del LI, quienes persiguen el nivel de progreso conforme al cual cada estudiante se sienta cómodo.

Grupos de discusión literaria. Estos grupos son un intento de avanzar desde el formato inquisitorio de las típicas clases basadas en libros de texto hacia una discusión de literatura más abierta, orientada en la respuesta del conjunto de estudiantes. Los grupos de discusión literaria son similares a los enfoques del LI en que: a) el eje de la enseñanza son textos auténticos y completos, b) se aboca a la interpretación de significados, c) se evita la enseñanza de habilidades aisladas.

No obstante, en éstos grupos, los libros se asignan en base a los criterios del profesorado, no del alumnado. Esto representa una diferencia esencial porque garantiza que los libros escogidos serán de un nivel apropiado al grupo, en términos tanto de legibilidad como de complejidad de las ideas. O' Flahaven (1989) evaluó éste programa usando medidas sociales, afectivas y cognitivas. En términos de evolución cognitiva, los estudiantes del grupo control, a diferencia de los del grupo experimental, después de leer los textos podían hacer narraciones extensas de ellos, incluyendo una considerable proporción de las ideas centrales y periféricas. Respecto a las dimensiones sociales y afectivas de la alfabetización, el alumnado que participó en los grupos de discusión literaria tendió a modificar los ejes de control motivacional de externos a internos y mostró tener una visión más constructiva sobre el papel de la discusión en la lectura y la escritura.

Cierto número de autores ha comprobado los efectos de los programas suplementarios de literatura. En síntesis, consisten en un período de lectura libre en silencio de 10 a 30 minutos por día (Sustained Silent Reading, SSR), en el que se involucra tanto el grupo como el profesorado. La efectividad de éste programa ha sido estudiada por Manning-Dowd (1985), quien encontró 12 investigaciones fundadas en ésta propuesta y centradas en la comprensión lectora y la actitud hacia la lectura. Ella descubrió que 5 de éstos estudios favorecían a la propuesta en el aspecto de comprensión lectora. También encontró 5 estudios con efectos significativos en la actitud hacia la lectura debido al uso de éste programa, y 5 que no mostraron diferencias en actitud, y 1 que favoreció a un programa contrario y cuyos resultados se inclinaron ligeramente hacia la mejora de la actitud gracias al programa de literatura suplementaria.

Enfoque comunicativo-funcional: aportes de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. Los estudios de Ferreiro y Teberosky (1979) y Teberosky (1992a, 1992b) son también ampliamente conocidos. Ellas han abordado a fondo tanto el desarrollo de la capacidad de

escribir como **las ideas de quienes aprenden sobre la escritura**. Explican la lectoescritura desde una perspectiva distinta. La lengua oral y escrita son parte de la realidad social de la persona. Entre los supuestos de la propuesta destaca el lenguaje escrito y en él el concepto de *competencia literaria*. En el uso de tal lenguaje, dice Teberosky, se evidencia una *competencia* en tanto que forma parte de los conocimientos implícitos difícilmente evaluables, y *literaria* porque no se genera a partir del uso conversacional del lenguaje, sino de las experiencias de comparación, producción, interpretación y evaluación del lenguaje de textos, libros o documentos impresos. Nuevamente, la visión de Ferreiro y Teberosky se inclina hacia la complementariedad entre lo escrito y lo oral más que a la continuidad entre ambos (Lacasa et. al. 1995b).

Los programas o propuestas discutidas en esta sección son similares al LI pero difieren de él en uno o más aspectos cruciales, a través de ellos puede reconocerse el impacto de éste enfoque.

g) LI como movimiento político y futuro

Quienes siguen el LI buscan reestructurar las relaciones entre el profesorado, el alumnado y la administración. Intentan empoderar al alumnado para que pueda conducir su propio aprendizaje y, a la vez, empoderar al profesorado para orientar su práctica docente sin la interferencia de la dirección escolar o de quienes diseñan los libros de texto o base. Implementar el LI incluye generar cambios profundos en la visión curricular, liderazgo, organización escolar, roles y relaciones institucionales, etc. Por lo tanto, este empoderamiento no solamente tiene el cometido de reestructurar las relaciones entre el profesorado y el alumnado, sino crear un modelo para reedificar las relaciones de poder de la sociedad en general (Stahl, 1999).

Al respecto, Patrick Shannon (1993) considera como una de las funciones de la escuela el “desarrollo de voces democráticas” argumentando que cuando éstas se promueven al interior de ella, profesorado y alumnado sitúan sus experiencias en el centro del currículum y se preguntan ¿cómo queremos vivir juntos?. La diversidad de opciones y la creación de una comunidad de personas que aprenden en el aula intenta ser el modelo de una sociedad más justa y democrática. Los libros de texto son “intrínsecamente antidemocráticos” según Shannon, desde que prescriben la secuencia de las lecciones, por tanto, es lógico pensar que exista una conspiración en contra del LI que incluye a los publicistas que son parte de las gigantes empresas multinacionales. Estas nociones de usar

el aula como un campo de entrenamiento de la democracia son similares a las ideas de Dewey (1916).

La visión utópica de quienes siguen al LI parece explicar esta férrea defensa. McKenna, Stahl y Reinking (1994) sugieren que muchas de las tácticas empleadas por el LI son políticas, por ejemplo, se usan términos positivos y optimistas: auténtico, real, natural, para describir las experiencias de clase. Se usan palabras similares para describir los objetivos políticos del movimiento: “El LI pugna por la justicia, democracia y empoderamiento en contra de la injusticia y la sociedad estratificada” (Edelsky, 1992:325). De igual forma, usar el término “natural” al describir el lenguaje escrito es inapropiado debido a que el lenguaje escrito no es universal en las sociedades humanas y se construye socialmente; por tanto, es artificial en tanto que es creado por personas para sus propios fines. Estas estrategias han sido empleadas por quienes abanderan el LI y, realmente, ¿quién se opondría a algo que es democrático o natural?, solamente lo harían quienes oprimen y obtienen beneficios de los libros de texto; estos términos no habían sido usados abiertamente por otro movimiento educativo (Stahl, 1999).

El movimiento EL (Experiencias de Lenguaje) también tuvo un matiz liberal. Por ejemplo, Serwer (1969) señaló que el EL era la mejor alternativa para trabajar con personas en desventaja o riesgo social debido a que se basaba en el uso del propio lenguaje o dialecto más que tratar de enseñar un idioma estándar y su lectura al mismo tiempo. Sin embargo, no debe olvidarse que durante ese período (los años 60), América del Norte fue liberal con la seria intención de mejorar las condiciones de vida a través de programas como la *Guerra contra la Pobreza*. El movimiento EL fue uno de tantos intentos emergidos durante este período como medios para habilitar al alumnado pobre, especialmente de piel oscura para convertirlo en mejor usuario del lenguaje escrito y promover, consecuentemente, su participación en la vida económica.

Lo que fue diferente en vísperas del año 2000, es que quienes seguían al LI intentaron co-optar la posición liberal, catalogando a las personas con una ideología opuesta como excluidas de la población marginal y en desventaja (Edelsky, 1992). Sin embargo, según Stahl (1999) es irónico, que en el análisis de la efectividad del LI, resulte que no es particularmente efectivo en la población etiquetada como “en desventaja”. Una de las razones consiste en que estas personas necesitan mucho más de lo que provee el LI, porque de acuerdo al análisis de este autor, quienes provienen de hogares donde existe un amplio ambiente literario parecen desempeñarse mejor en los contextos de LI. En cambio,

quienes provienen de hogares literariamente poco favorecidos donde no hay materiales escritos pueden no saber cómo elegir dentro de un contexto alfabetizador (Stahl, 1999).

Como respuesta a las presiones implicadas en la introducción del LI, muchos estados de Norteamérica reaccionaron evitando su uso. Por ejemplo en Georgia se promovió un programa llamado *Reading First* (Leer primero) en el que las nociones fonéticas eran promovidas explícitamente de forma sintética y claramente estructurada. Su práctica incluía largos y tediosos ejercicios de repetición de vocales y seguimiento de reglas. En opinión de Adams (1990) estos ejercicios sobrepasan la cantidad necesaria para que el alumnado pueda reconocer las palabras automáticamente; de esta forma, muchos otros programas fueron implementados para contrarrestar los efectos del LI.

Las políticas evitaron los acuerdos y precisamente en ellos está lo mejor de la enseñanza de la lectura, es decir, alentar la literatura y la escritura y, al mismo tiempo, combinar la enseñanza fonética. Esta politización crea discordias pero a la vez, nuevas ideas. Existe una convergencia en la información, sugiriendo que se requiere de cierto eclecticismo incorporando la enseñanza directa de habilidades dentro de un programa óptimo de lectura. Además, de acuerdo al trabajo de Stahl, quienes defienden este movimiento corren el riesgo de soslayar los resultados de la investigación, sobre todo porque tienden a presentar casos aislados, elegidos deliberadamente para mostrar que el LI funciona y no lo hacen al azar para ejemplificar el comportamiento de una población. El LI, ha prometido que esta forma de enseñanza motiva al alumnado y, efectivamente, muchos estudios han mostrado que esta alternativa incrementa la motivación; sin embargo, no facilita el reconocimiento de palabras y la comprensión, por tanto, en opinión de Stahl (1999), el profesorado debiera tomar lo más útil del LI y amalgamarlo con otras perspectivas útiles en el logro de otros propósitos y como esta propuesta dificulta esta clase de mezclas, lo más probable es que regrese la enseñanza fónica original.

Para terminar con esta discusión, se requiere comprender cómo conciliar múltiples propósitos educativos. Esto significa que cada programa debe explicar cómo ayudar al alumnado a desarrollar estrategias de comprensión y de reconocimiento de palabras así como explicitar de qué manera motivarlo y fomentar el aprecio por la literatura (Stahl, 1999). En respuesta a la visión de Stahl (1999), según Wolfe y Poynor (2001) el decaimiento del LI, no puede comprenderse como una simple reacción ante una metodología o política particular, sino como un indicio de cómo fue percibido y recibido tanto por la corriente educativa dominante como por las figuras académicas. Stahl en su artículo ha establecido una analogía entre el LI y un péndulo, situándolo como una más de las innovaciones que

vienen y van a lo largo de la historia. Wolfe y Poynor contradicen esta postura argumentando que las metáforas como la del péndulo que intentan reducir la complejidad del proceso de cambio educativo van en detrimento de la educación. El LI no es una propuesta perfecta y como todas incluye una posición respecto a la política escolar por tanto, no es posible permitir que sea diluída o silenciada por metáforas reduccionistas (Wolfe y Poynor, 2001).

En relación a lo anterior, ¿cuáles son los siguientes destinos en la marcha del LI? Como una de sus tareas, Goodman (1992) puntualizó la necesidad de avanzar en los principios del programa, siendo el objetivo principal fomentar la lectura y la escritura funcionales y significativas. La literatura es uno de los ejes imprescindibles en el apoyo de estos aprendizajes escolares, a partir de ella, la hegemonía de los libros de texto se diluye (Lacasa, Anula y Martín, 1995b).

Algunos aspectos a considerar en el futuro (Haste, 1989/Noviembre) son: a) **profundización teórica.** Los nuevos planteamientos describen a la lectura y la escritura como instrumentos al servicio del aprendizaje no como fines en sí mismos. Por tanto, es necesario orientarlas hacia el proceso de aprendizaje en general, pensar cómo usarlas en el conjunto de materias, definir el papel del lenguaje en el currículo y b) **avanzar en el conocimiento.** Desde una teoría lingüística es necesario ir hacia una teoría del aprendizaje. El punto de inicio consiste en los conocimientos que el alumnado lleva a la escuela; se proponen también cambios curriculares en los que se replanteen nuevas alternativas de construcción del conocimiento (Lacasa, Anula y Martín, 1995b).

3.5 Investigación sobre los enfoques orientados hacia el producto y hacia el proceso.

Stahl: LI promueve una base conceptual de la lectura y sobre sus funciones. En su trabajo, Stahl y Miller (1989) encontraron 46 estudios en los cuales se compara a las perspectivas de LI y experiencia temprana de lenguaje (un enfoque derivado del LI) con la enseñanza tradicional basada en los libros de texto. Estos investigadores descubrieron que las perspectivas vinculadas al LI fueron más efectivas en el nivel de Infantil que en primer curso de primaria y sugirieron que éstas promueven la construcción de una base conceptual para la lectura. En las interacciones sociales en torno al texto (alumnado-profesorado y alumnado-alumnado), se refleja la situación de alfabetización de los hogares. En los hogares en los que existe un ejercicio constante de la lectura y la escritura, los padres y madres leen

con sus hijos e hijas, cambiando constantemente los propósitos de acuerdo a las crecientes necesidades en relación a estas habilidades básicas. A través de interacciones similares es posible desarrollar un concepto sólido acerca de las funciones de la escritura, necesario para la enseñanza formal de la lectura.

Reconocimiento de palabras vs comprensión o significado. La Asociación Internacional de Lectura y la Asociación Nacional para la Educación de los Niños (USA, 1998) coinciden respecto a que la enseñanza tradicional no es apropiada porque la conciencia fonémica se construye sin una enseñanza explícita como consecuencia de aprender a leer. Por ejemplo, durante la educación Infantil, la sensibilidad a las similitudes del lenguaje parecen depender más de escuchar textos mientras se disfruta la lectura y el lenguaje. McGee y Purcell-Gates (1997) no sugieren que la conciencia fonémica no sea parte de la alfabetización emergente, sino insisten en que la forma en que ha sido enseñada no refleja los principios de esta alfabetización.

La importancia de la educación formal en la evolución de la lectoescritura sitúa en primer plano la pregunta sobre cuál enfoque de enseñanza es más efectivo en alentar este desarrollo y, en relación a ella, dos de las perspectivas que más han creado polémica son la del LI y la que da énfasis al código (Fang, 2000), centradas, respectivamente, en el desarrollo de habilidades lectoras y en el desciframiento. Al comparar ambas propuestas educativas, la investigación ha señalado la importancia de distinguir un ambiente LI de un entorno escolar sumamente permisivo y sin propósitos claros. Stahl, Sutles, et al. (1992) concluyeron que si se permite al alumnado hacer lo que quiera, no se garantiza un “autoimpulso” para hacerse progresar en su aprendizaje lector y escritor. Quienes defienden al LI (e.g. Smith, 1992) también se muestran preocupados respecto a que las aulas donde éste enfoque se practica, puedan distinguirse de los ambientes *laissez-faire* donde niñas y niños hacen lo que quieren hacer; en lugar de ello, proponen, debieran ser continuamente invitados a aceptar nuevos retos y a asumir riesgos. Hacer hincapié en el logro, en el continuo reto para leer y aprender de los materiales más complejos, también parece ser importante.

No obstante, muchas profesoras y profesores mal interpretan el planteamiento de “no forzar-presionar al alumnado” suponiendo que esto significa circunscribir la enseñanza de la lecto-escritura al exclusivo uso de los propios recursos de aprendizaje (Stahl, McKenna y Pagnucco, 1994). Sus seguidores han atacado abiertamente a las posturas eclécticas y por tanto estarían decepcionados con cualquier implementación parcial de ésta propuesta. De

acuerdo a la opinión de investigadores como Goodman (1989) y Newman y Church (1990), no es posible aplicar un poco de LI y un poco de algo más. Por lo tanto es habitual creer a partir del discurso de los defensores del LI que ésta postura es antifonética; y en realidad, aunque en general ellos se opongan, la mayoría se declina por la enseñanza fonética siempre y cuando se incluya en la lectura de textos auténticos y en el descubrimiento del principio alfabético (Stahl, McKenna y Pagnucco, 1994).

Las perspectivas de la enseñanza de la lectura y la escritura basadas en el LI han sido muy difundidas durante las últimas décadas. Sin embargo hay pocos estudios que valoren los beneficios y riesgos de estos programas (Biemiller, 1994). Precisamente, este reducido número de estudios al respecto muestra que la mayor parte de los documentos se trataban de informes de práctica más que de investigaciones en sí. Goodman (1989) afirmó que la propuesta (LI) se basaba en la teoría y en la investigación, sin embargo hay investigaciones como la de Almasi et al. (1994) que contradicen su versión. El material del trabajo de Almasi y equipo, consistió en una serie de revistas de publicación internacional. Hay numerosos factores que pueden dar cuenta de esta carencia de investigación publicada: a) poca confiabilidad y validez metodológica pese a las conclusiones preliminares ampliamente difundidas sobre la implementación de la filosofía, b) los criterios usados por las revistas excluyen la metodología empleada por el LI y c) la aceptación de un programa concreto puede preceder a la investigación válida que soporte su uso (Almasi, Martín, Gambrell y Pressley, 1994).

El estudio se abocó a dilucidar tanto las fortalezas como las debilidades de los estudios existentes. Uno de los problemas para realizar la tarea fue la definición de LI. Como parte de la síntesis de la literatura, Bergeron (1990) concluye que el LI es un concepto que incluye tanto una filosofía del desarrollo del lenguaje como propuestas de enseñanza que la soportan. Este concepto abarca el uso de la literatura real dentro de contextos de experiencias significativas, cooperativas y funcionales para desarrollar interés en el proceso de aprendizaje (Almasi, Martín, Gambrell y Pressley, 1994). Usando esta definición, los estudios fueron clasificados en cualitativos o cuantitativos. Los cuantitativos empleaban medidas sistemáticas, métodos experimentales y análisis estadísticos.

Generalmente, en tales estudios las preguntas planteadas hacían los experimentos difíciles o imposibles. Cada estudio revisado se evaluó respecto a: a) la validez y confiabilidad de los datos recopilados, b) el proceso seguido, c) la base teórica y empírica. Muchas investigaciones se basan en el humanismo y usan métodos cualitativos extraídos de

la antropología, sociología y filosofía. Incluyen entrevistas abiertas a comunidades estudiantiles y docentes y a personal administrativo; también se recuperan datos mediante videos de clases, diarios del profesorado, recuerdos inducidos, etc. (Almasi, Martín, Gambrell y Pressley, 1994). Se identificaron 19 estudios cuantitativos y solamente 6 cualitativos. La mayoría de ellos (15) publicados entre 1988 y 1994. La revisión de los estudios cuantitativos reveló que, en general, se realizaron sin suficientes criterios particularmente, respecto a aspectos de validez (McKenna et al., 1990; Stahl y Miller, 1989). La confiabilidad de estos estudios, en cambio, aparece muy bien resuelta. En dicho trabajo también fue sorprendente la base empírica usada en las investigaciones cuantitativas (Almasi, Martín, Gambrell y Pressley, 1994).

Por otra parte, la calidad de los estudios cualitativos fue mucho más alta. En ellos se retomaron aspectos relacionados a la confiabilidad, transferencia y base empírica de los datos. Algunas de las debilidades de este tipo de investigaciones consistieron en los mecanismos para establecer la credibilidad de los datos y en la descripción del proceso usado para derivar categorías. A pesar de los retos encarados por la investigación sobre el LI, ha habido estudios ejemplares al respecto (Almasi, Martín, Gambrell y Pressley, 1994). En relación a lo anterior, como afirman Cullinan (1992) y Hoffman (1992), existe una enorme necesidad de establecer un diálogo constructivo entre las diversas orientaciones tanto teóricas como metodológicas para estar en condiciones de responder el cúmulo de inquietantes cuestiones en torno al aprendizaje en las aulas del LI (Almasi, Martín, Gambrell y Pressley, 1994).

Las investigaciones que comparan el LI con las propuestas tradicionales, muestran que muchas prácticas derivadas del LI son tan efectivas como las relacionadas con la enseñanza tradicional. El alumnado necesita aprender a decodificar y a comprender como necesita mantener interés en la lectura y desarrollar un pensamiento crítico acerca de lo que está leyendo (Stahl, McKenna y Pagnucco, 1994). Las observaciones realizadas sobre el trabajo del profesorado (e.g. McKenna, Stratton y Grindlen, 1993; Stahl, Suttles, et al., 1992) sugieren que esta polémica efectivamente aparece en las aulas. Cuando el profesorado eficiente intenta acercarse a las necesidades de sus estudiantes, lo que harán usualmente trascenderá la filosofía y la política (Stahl, McKenna y Pagnucco, 1994).

Quienes están a favor de la educación global u holista hacen énfasis en el significado usando materiales auténticos de lectura; aunque no niegan la importancia de adquirir

habilidades de decodificación, han argumentado que éstas pueden desarrollarse simultáneamente con oportunidades de escritura temprana (Biemiller, 1994). A diferencia de la enseñanza centrada en la decodificación, el LI no enfatiza las habilidades tempranas de reconocimiento de las palabras porque según este enfoque, escribir usando un código inventado, también parece constituir un acicate en el desarrollo de la comprensión del conjunto de aspectos convencionales de la escritura, incluyendo direccionalidad y espaciado, así como en el conocimiento de las relaciones entre los fonemas y las grafías (Stahl y Miller, 1989). Es por ello que cuando se han examinado los efectos del LI en el desarrollo de habilidades de decodificación mediante instrumentos estandarizados el LI presenta resultados bajos, atribuibles a que éste enfoque no enfatiza los procesos de decodificación especialmente de palabras aisladas, de manera contraria a la práctica habitual de las posturas tradicionales y especialmente, algunos de los resultados más bajos del LI se obtienen en la lectura de pseudopalabras, habilidad no practicada en las clases de LI.

Pese a lo anterior, en concordancia con las apreciaciones de Biemiller (1994), hay quienes sostienen que aunque existen numerosas razones por las cuales el LI pudiera ser una perspectiva efectiva para apoyar el aprendizaje de la escritura, en las aulas de este enfoque no se aprende todo lo que es necesario saber (Spiegel, 1992). Debido a que uno de los debates esenciales se inscribe en la dicotomía de los métodos de instrucción directos e indirectos, la crítica ha cuestionado si en las aulas de LI se adquieren adecuadamente los conocimientos, habilidades y estrategias subyacentes en la escritura. El problema consiste en que quienes tienen déficits de lectura no parecen beneficiarse mucho de estas tareas. No es discutible que, como argumentan quienes siguen el enfoque del LI, la práctica de lectura adicional es benéfica, sin embargo muchas personas necesitan incrementar sus habilidades de decodificación para llegar a ser lectoras independientes (Graham y Harris, 1994b).

Aunque algunas revisiones como la realizada por Chall (1983) plantean que la enseñanza temprana y sistemática de la decodificación, conduce hacia el desarrollo lector mucho mejor que la enseñanza tardía y asistemática, hay también cierta evidencia de que una forma de educación fonética es notablemente superior a otra. El típico modelo donde se integra la enseñanza fonética en clases del LI, puede funcionar tan bien como la enseñanza fonética más estructurada usual en los programas tradicionales basados en los libros de trabajo (Stahl, McKenna y Pagnucco, 1994).

De acuerdo a los argumentos anteriores, puede avizorarse un programa ecléctico emergente. Tal programa puede atender a la decodificación particularmente en los primeros grados, haciendo énfasis en la lectura de textos interesantes. Éste programa pudiera incluir tareas abiertas y discusiones sobre la literatura revisada pero también puede contener algunas instrucciones específicas sobre la comprensión de estrategias. Podría incorporar, además, opciones de materiales de lectura, pero el profesorado debiera escoger aquellos que impulsaran al grupo en términos de reto intelectual. En resumen, éste programa debiera contener mucho del LI incluyendo a la vez instrucción directa en términos de decodificación y estrategias de comprensión (Stahl, McKenna y Pagnucco, 1994).

Concretamente una posibilidad sería combinar un programa de fonética explícita con un programa que enfatice el uso auténtico de textos literarios. Morrow (1992) señaló que añadiendo actividades de LI a un programa tradicional era posible promover la comprensión y el interés del alumnado en la lectura. Otra opción más, sería añadir una enseñanza explícita de habilidades, especialmente las fonéticas a un programa basado en la literatura. Eldredge (1991) concluyó que tales programas generan efectos consistentes y significativos en comprensión, vocabulario y decodificación cuando se comparan con los programas tradicionales.

En tanto ha habido una serie de investigaciones sobre la enseñanza sistemática y explícita de la conciencia fonémica (National Institute of Child Health and Human Development, 2000) se han publicado pocos estudios respecto a esta enseñanza centrada en fonemas asociada a los principios de la enseñanza de la alfabetización emergente (Ukrainetz et al., 2000). Algunos de ellos se describen a continuación:

En la década de los 80's y principio de los 90's, era aun más frecuente la división entre lectura y escritura. Aunque predominaba la concepción de estas habilidades como la asociación entre fonemas y grafemas, ya se consideraba importante también la construcción de significados. Esta concepción era parte del movimiento del LI cuyos principios subyacentes han originado acérrimos debates (Edelsky, 1990); la mayor parte de ellos, centrados en el aprendizaje de la lectura. Mucha menor atención ha recibido el aprendizaje de la escritura; sin embargo, las creencias sobre el aprendizaje cimentadas en este movimiento han mostrado un vasto potencial para facilitar su enseñanza (Graham y Harris, 1994b).

Uno de sus valores centrales al respecto, es el claro aumento de tiempo invertido en la escritura. En clases tradicionales, en cambio, la atención dedicada a ella, parece ser mucho menor. Trabajos como los de Christenson, Thurlow, Ysseldyke y McVicar (1989), por ejemplo, observaron que las escuelas de educación primaria asignaban solamente un promedio de 20 minutos del día a la composición escrita. Bridge y Hiebert (1985) obtuvieron resultados similares y agregaron que las composiciones estaban basadas fundamentalmente en la transcripción. En ellas, casi nunca había textos más largos que una frase y tampoco estaban dirigidos a audiencias reales. Quienes siguen la filosofía del LI, en cambio, enfatizan el papel del aprendizaje, es decir, del ejercicio de la escritura en el desarrollo de la alfabetización (Goodman, 1992). El profesorado del LI intenta crear condiciones agradables, no amenazantes y de apoyo en el aula porque, de acuerdo a sus principios, estas características ejercen un impacto positivo y evidente en el desarrollo tanto del interés como de la escritura. Otros beneficios potenciales del movimiento en el desarrollo de la escritura incluye el énfasis enfocado en la elección, autoría, autenticidad y autoevaluación. Estos principios se dirigen a crear condiciones ambientales que propicien seguridad y autorregulación (Corno, 1992).

Hay varias investigaciones sobre escritura elaboradas en base a este enfoque educativo. Algunas de ellas presentan evidencias a favor de esta perspectiva. Como ejemplo, Gunderson y Shapiro (1988), describieron el progreso en escritura de un grupo de primer curso en dos aulas de LI. Se eligieron los textos producidos por una persona para ilustrar cómo en estas clases se produce un gran volumen de composiciones y un notable crecimiento en la habilidad escritora. También señalaron, aunque sin evidencia, que el grupo de estas aulas eran “dramáticamente” mejores escribiendo en el segundo curso de primaria que quienes no tenían antecedentes de LI (Graham y Harris, 1994b). En un estudio distinto, Shapiro y Gunderson (1988) examinaron las mismas producciones escritas de la clase de primer curso para determinar los tipos de palabras que usaban cuando escribían. Encontraron que los términos usados con alta frecuencia correspondían a las palabras de uso habitual de las clases tradicionales. Las de baja frecuencia, en contraste, no eran comunes. La investigación develó que los grupos de la enseñanza tradicional aprendían solamente las palabras vistas en la clase.

Soltis y Walberg (1989), como ejemplo, concluyeron que quienes compartían sus composiciones escritas con sus compañeras y compañeros de clase lograban elaborar mejores textos que quienes no lo hacían y además mantenían mayor interés. Fisher y

Hiebert (1990) encontraron que los grupos de LI invertían escribiendo 6 veces más tiempo que los de las clases orientadas a habilidades. Westby y Costlow (1991) también describieron la evolución de las producciones escritas de grupos (5-9 años) basados en programas del LI. El progreso desde la escritura a base de líneas o figuras hasta la escritura letrada y narraciones extensas, se evidenció con una vasta serie de ejemplos elaborados a lo largo de varios años.

Aunque el estudio indicó que una gran parte de los grupos participantes aprendió a leer tan bien o mejor que quienes siguen otro tipo de enseñanza, según Graham y Harris (1994b), no se demostró de manera suficiente. Adicionalmente, estos investigadores señalaron que cuando Gunderson y Shapiro (1988) y Westby y Costlow (1991) ilustran cómo niñas y niños pueden mejorar sus producciones escritas en clases de LI, sus observaciones parecen reportajes o descripciones más que investigaciones. Además, no se presenta evidencia negativa y tampoco preguntas acerca de la suficiencia y adecuación de los datos para soportar sus hipótesis y conclusiones (Graham y Harris, 1994b).

Existen también evidencias negativas de la influencia de este enfoque educativo en la producción escrita. De acuerdo a Graham y Harris (1994b), Allen (1988) provee un análisis más crítico sobre 7 clases de Infantil usando LI. Al explorar los textos infantiles a lo largo del curso escolar, Allen concluyó que el 84% del conjunto participante progresó en su escritura. Sin embargo, el 8.5% de él no mostraron evolución y el 5% demostró un retroceso. Además, el 2.5%, integrado por dos personas cuyo desarrollo escritor era muy notable desde el inicio, progresaron muy poco. Esta autora, descubrió que el progreso inicial de los grupos de Infantil participantes en el estudio, no predecía su desarrollo escritor durante el ciclo escolar; la mayor parte de la muestra mejoraba independientemente de sus niveles iniciales. Otros estudios mostraron que quienes ingresan a la escuela con pocas habilidades alfabéticas tienden a tener más dificultades al aprender a escribir.

Varble (1990) recopiló muestras de textos al final del curso desde segundo hasta sexto nivel de primaria. Los grupos, seguían propuestas educativas tradicionales o de LI. No se encontraron diferencias entre la escritura de los grupos de sexto curso. En cambio, los textos de segundo curso en clase de LI, tuvieron una calidad mayor en su contenido global respecto a los de las clases orientadas a habilidades. Dahl y Freepon (1991) reportaron que los casos con puntuaciones más bajas en lectoescritura (Infantil) participantes en aulas de LI, mejoraron muy poco en escritura al término del curso. Graham y Harris (1994b)

observaron que aunque los tres estudios anteriores comparten que no existen diferencias confiables entre los resultados del LI y los de la enseñanza centrada en habilidades, en realidad si las hay. En cada uno de los trabajos, se observó una amplia variedad de problemas metodológicos y eso enturbia la interpretación de los datos disponibles en ellos. En ellos, las medidas de confiabilidad del lenguaje escrito tampoco aparecen o son limitadas. De acuerdo a estos autores, en el estudio de Hagerty y equipo (1988) y el realizado por Varble (1990) se observó un error metodológico adicional: no se consideraron las experiencias educativas previas, antes de participar en las clases de LI, los grupos participantes recibieron uno o más años de instrucción basada en habilidades (Graham y Harris, 1994b).

Otras investigaciones proponen combinar ambos enfoques. Por ejemplo, Dobson (1989) observó cómo había tenido lugar un notable progreso en la escritura a lo largo de un curso escolar (en el nivel de Infantil) y cómo este progreso se asociaba con la exposición a la lectura. Pareció comprobarse la utilidad de la enseñanza bajo el enfoque del LI. Sin embargo, los resultados del estudio sugirieron que la inmersión en la alfabetización a través de éste enfoque, puede ser aún más fructífera si se añade a ella la enseñanza explícita de la CF (Byrne y Fielding-Barnsley, 1993).

Al revisar los estudios citados, Graham y Harris (1994b) concluyeron que participar en clases de LI no garantiza que todo el grupo progrese en su producción escrita, porque no hay un método de instrucción apropiado para todas las personas. En la comparación de enfoques educativos, la investigación en el campo de la lectura, es en cambio mucho más vasta. Sulzby y Teale (1987), por ejemplo, documentaron la función fundamental de la pseudolectura mediante la recreación de historias, intentando leer la historia aún sin comprender las palabras de la página; de esta forma, el interés por la lectura y la escritura aumenta. McCallum (1987), comparó al LI con la perspectiva tradicional orientada hacia el desarrollo de habilidades específicas en la identificación de la idea principal de un texto, concluyendo que ambos enfoques son igualmente efectivos en la enseñanza de ésta habilidad. En la enseñanza tradicional, esta habilidad se enseñó de forma aislada, mientras que en el LI, se hizo dentro de actividades de lectura reales.

En 1993, Uhry y Shepherd señalaron que un programa cuyo objetivo sea el desarrollo tanto de conciencia fonológica como del conocimiento de las asociaciones gráfí-fonema conllevan a una mejora significativa cuando se incorporan dentro de un contexto de

LI en el nivel de Infantil. El programa desarrollado por Cunningham con un grupo de profesoras y profesores de primer curso (Cunningham, Hall y DeFee, 1991) y el programa reportado por Gaskins (1994) resultaron efectivos al combinar una enseñanza basada en la literatura con una instrucción fonológica explícita.

En el mismo año, Biemiller (1994), quien se ha mantenido en este debate durante más de 30 años, realizó un estudio a partir del que concluyó que las precisiones de Goodman (férreo defensor de la enseñanza global) eran correctas al observar que quienes leían adecuadamente usaban la información contextual, e incorrectas al asumir que los errores centrados en el texto eran indicios de haber usado una estrategia lectora menos efectiva. De acuerdo a Biemiller, una persona usa estrategias centradas en el texto cuando a) se le enfrenta a palabras desconocidas o poco familiares o, b) cuando debe leer palabras desconocidas tanto en su forma escrita como en su significado, esto es, pseudopalabras. Este autor no sugiere que no sea necesario el contexto durante la lectura, sino que lo que distingue entre una persona que lee bien y otra que lee mal, es la facilidad para reconocer las palabras escritas sin el contexto y no la habilidad para usarlo al identificar las palabras escritas.

Biemiller realizó dos experimentos basándose en algunas prácticas acordes a la importancia del significado en la enseñanza de la lectura y en otras asociadas al reconocimiento de las palabras individuales y el uso de un vocabulario controlado. Ambos experimentos usaron grupos controles y fueron parte de aulas de LI (Biemiller, 1994). Antes de este trabajo, se habían realizado otros como los de Freppon y Dahl (1991) y Mills, O'Keefe y Stephens, (1992). Estos equipos estudiaron clases de LI con una enseñanza fonética de alta calidad inserta en actividades auténticas de literatura. También la investigación de Turner (1992), refleja una enseñanza basada en la decodificación de palabras e integrada en una dinámica del LI.

Como núcleo del estudio de Biemiller, se usó el programa Puente, desarrollado por Dewsbury, Jennings y Boyle (1983). Este programa incluye íconos o símbolos pictóricos para facilitar la identificación de la palabra escrita. Consiste fundamentalmente en una alternativa orientada a preescolares (antes del nivel primaria) de contextos de programas tradicionales o como un contexto adicional que ofrece mediación para reconocer palabras escritas dentro de un ambiente de LI. El programa Puente induce a generar historias y a

comprender la lectura; además, significa un comienzo útil para personas que están en riesgo de presentar dificultades al leer.

El proyecto de lectura Puente se basa en una enseñanza mediada. Este término fue acuñado por Wood, Bruner y Ross (1976) para explicar la manera en que quienes desempeñan la tutoría o la enseñanza ayudan a quienes las reciben a ser más independientes en las tareas-objeto de la instrucción. En esencia, el andamiaje o mediación incluye una mezcla de:

- ✦ Dosificar el nivel de dificultad
- ✦ Usar el lenguaje para orientar la resolución de un problema o tarea
- ✦ Alentar a quienes aprenden a ser cada vez más independientes (Biemiller, 1994).

También el enfoque del LI hace hincapié en el andamiaje a través del uso de la relectura, la escritura a base de ortografía inventada (*invented spelling* o *child-written language*), el uso de historias familiares o relacionadas con la vida del niño o niña. Desafortunadamente, este andamiaje del significado de la lectura parece ser menos efectivo cuando se trata de reconocer palabras (Biemiller, 1994). Estas apreciaciones están en el núcleo del debate entre la enseñanza basada en la adquisición de habilidades sobre el texto vs habilidades sobre la palabra.

La primera conclusión de todos estos estudios citados por Biemiller consiste en que los preceptos de quienes siguen al LI son correctos respecto a que es necesario aprender a leer materiales con significado y que la lectura se mejora y facilita entre más uso se haga de su contexto. No obstante, no aciertan cuando descartan la enseñanza explícita y sistemática del reconocimiento de palabras escritas y las herramientas para ayudar a lograrlo. Biemiller y su equipo de trabajo, se convencieron progresivamente de la importancia de proveer un equilibrio entre las experiencias lectoras que introducen nuevas habilidades y competencias y aquellas que permiten aplicar esta pericia. Quienes siguen la educación holista intentan garantizar que la mayor parte del alumnado viva esta clase de experiencias. Desgraciadamente, cuando se carece de estas habilidades, es complicado tener una experiencia de aprendizaje auténtico (Biemiller, 1994).

En opinión de este autor, muchas de las actividades del currículum LI, como publicar, leer y escribir sin restricciones, contar historias, elaborar diarios, constituyen oportunidades apropiadas y efectivas para aplicar sus conocimientos y habilidades y

efectivamente, están haciendo falta en las aulas de perspectivas tradicionales, sin embargo estas oportunidades por sí mismas no generan la adquisición de nuevas habilidades, es por esto necesaria la enseñanza bien planeada, secuencial y andamiada.

El drama educativo ha consistido en que sigue existiendo la clara polaridad entre quienes siguen a uno y otro enfoque, insistiendo cada parte en que tiene la razón absoluta. Quizá la solución está en que simplemente se requiere de ambos, por un lado una base sólida de habilidades consolidadas mediante una enseñanza secuencial y directa y por otro, la aplicación de estas habilidades en una amplia variedad de contextos literarios auténticos (Biemiller, 1994).

También en 1994, otro de los estudios (Meyer, Wardrop, Stahl y Linn, 1994) sobre el uso de materiales impresos mostró resultados similares: la cantidad de tiempo invertido en lectura no se relaciona al logro lector; algunas conclusiones adicionales planteaban que a mayor tiempo invertido en lectura, menor tiempo dedicado a los ejercicios positivamente correlacionados con el logro lector. Por lo tanto, aunque la lectura de materiales impresos es importante, puede generar mayores beneficios cuando se fomentan habilidades específicas.

Por ejemplo, Richgels, Poremba y McGee (1996) muestran un estudio descriptivo sobre cómo puede mezclarse la lectura y escritura significativa y funcional con la enseñanza de las habilidades propias de la conciencia fonémica usándolas para orientar la atención durante experiencias holistas y funcionales de lenguaje escrito. El equipo mostró una actividad de enseñanza titulada *¿Qué puedes mostrarnos?*. En ella, antes de la lectura del libro, algunas personas voluntarias del grupo eran invitadas para demostrar algún conocimiento sobre el texto, como la identificación de alguna letra o palabra, correspondencia grafema-fonema o características del formato del documento. El o la responsable de la actividad fomentaba esta reflexión haciendo algunos señalamientos, ofreciendo explicaciones o formulando preguntas al respecto.

Senechal, LeFvre, Tomas y Daley (1998) supusieron que la exposición a los cuentos amplía el lenguaje oral e hipotizaron la necesidad de una enseñanza explícita para mejorar las habilidades del lenguaje escrito. Según su perspectiva, cuando una persona ha alcanzado cierto umbral en la evolución de la lectoescritura, la mera exposición a más libros o textos no produce automáticamente grandes beneficios y sugieren alentar la exploración consciente de las características del texto durante la lectura de cuentos. Para clarificar la controversia suscitada por el trabajo de Stahl y Miller (1989), Bruck et al. (1998) diseñaron un estudio en el que participaron 54 niños y niñas de 3er curso de primaria que habían estado expuestos al enfoque del LI desde el 1er curso de este nivel y 22 estudiantes del

mismo curso escolar que habían sido enseñados bajo un enfoque tradicional durante el mismo período.

Este equipo, predijo que el grupo de enseñanza fónica podría leer mejor que los del grupo de LI y que tendrían mayores conocimientos sobre el principio alfabético, es decir, las reglas de conversión grafema-fonema. Esta hipótesis se derivó del hecho de que la pronunciación correcta durante la lectura no es enseñada sistemáticamente en las aulas de LI, en lugar de ello, el objetivo esencial es impulsar la escritura libre a elaborar textos produciendo ortografía inventada y a leer de acuerdo a las propias intuiciones (Bruck et al., 1998). En este estudio se supuso también que no habría diferencias entre los dos grupos respecto a la escritura. Los resultados mostraron que el grupo enseñado bajo el enfoque del LI no leyó adecuadamente de acuerdo a su edad o su nivel de lectura. Estos datos sugieren que la ausencia de una enseñanza fónica impacta negativamente en el reconocimiento de las palabras y la lectura. Además, el equipo observó que los grupos no difirieron en el intento de usar los conocimientos para convertir los grafemas en fonemas. En conclusión quienes fueron parte de la enseñanza conforme a los principios del LI no mostraron el mismo progreso que el grupo de enseñanza fónica en el reconocimiento de las palabras y en lectura oral. Este equipo propuso retomar aspectos fundamentales del LI como escribir diarios personales y leer materiales interesantes y señaló la importancia de incorporar la enseñanza sistemática de relaciones entre los sonidos y su forma escrita en las aulas de LI para incrementar las habilidades de lectura (Bruck et al., 1998).

Conclusiones similares se obtuvieron de una experiencia realizada por Dahl, Scharer, Lawson y Grogan (1999). Ellos examinaron durante un año un currículo de LI en una clase de primer curso para observar si tenía lugar la enseñanza fónica y si el alumnado progresaba en este aspecto. El equipo registró una serie de actividades de LI en las que se enseñaban conceptos base de conciencia fonémica y relaciones letra-sonido a partir de las cuales se derivó un progreso en lectura de palabras.

Sears (1999) diseñó un estudio donde participaron 15 estudiantes de primer curso de primaria provenientes de un colegio cuyo enfoque era el LI. El enfoque fue evidente mediante actividades como historias relatadas a diario a partir de una diversidad de textos, entre ellos algunos libros comerciales. Cada lección era acompañada por actividades de escritura usando ortografía inventada. En ellas no se incluyó la enseñanza explícita de la fonía, sin embargo, durante los ejercicios se alentaba al grupo a pensar sobre las relaciones grafo-sonoras de sus textos y las iniciales de las palabras. Una de las conductas que resaltó en el estudio consistió en que cuando los párrafos contenían muchas frases repetidas, la

clase podía anticipar las palabras, en cambio, cuando el texto era menos predecible, se usaba el principio alfabético para reconocer las palabras. Estos hallazgos corroboran la teoría de que las personas que comienzan a leer despliegan un conjunto de estrategias en respuesta a las distintas demandas del texto. Al comenzar la primaria, muchas niñas y niños intentan leer basándose en las letras iniciales y poco a poco, van reconociendo también las letras medias y finales de las palabras.

Los resultados de la investigación de Sears (1999), permitieron observar que quienes leían mejor, también tenían mayores conocimientos sobre la escritura. También se evidenció que al leer se hace uso del sonido de las letras independientemente de que este principio alfabético se haya enseñado explícitamente. De acuerdo a este estudio, el desarrollo de la lectura consiste en un proceso continuo que utiliza simultáneamente todas las fuentes de información; la habilidad para descifrar, no corresponde necesariamente a una etapa específica a costa de la lectura con significado. Pese a estas evidencias, la autora encontró varias diferencias individuales y sugiere la posibilidad de usar una perspectiva ecléctica para ofrecer una gama más amplia de oportunidades de aprendizaje de acuerdo a las características de los y las integrantes de una clase. De acuerdo a esta propuesta, podría combinarse la fonía con actividades auténticas de alfabetización (Sears, 1999).

Fang (2000) realizó un estudio para responder a dos cuestiones: 1) ¿qué aprenden los niños y las niñas sobre las características del lenguaje escrito en la escuela? y 2) el contexto educativo (es decir, el LI vs el enfoque centrado en el código) ¿genera alguna diferencia en el conocimiento del discurso escrito?. En la investigación se incluyeron 64 participantes de primer curso de primaria. 34, eran parte de contextos de LI y 30 de aquellos con énfasis en el código.

Para valorar las cuestiones arriba planteadas, Fang (2000) solicitó a cada niño o niña componer un texto escrito basado en una historia recientemente relatada, es decir, después de escribirlo, el alumnado dictaría su texto a una persona adulta con la finalidad de ser leído para otra persona posteriormente. Este hecho define un nuevo contexto en el cual el tema de la historia es el mismo pero quien recibe el mensaje no lo escucha en ese momento, es un lector pasivo mientras la historia se escribe; el modo también es diferente, porque el lenguaje oral se torna en escrito. En la elicitación de textos escritos, se han considerado adecuados estos dictados porque a) permiten el uso de experiencias sociales importantes como contenido de un texto con una función comunicativa, b) implican una situación más compleja en comparación con el discurso oral, c) incitan la escritura libre en lugar de la escritura mecánica donde se prioriza el seguimiento de normas (caligrafía, puntuación,

ortografía) y por lo tanto los recursos atencionales pueden enfocarse en los elementos fundamentales del discurso como el propósito, la elección de las palabras, planteamiento del tema, claridad, organización, etc..

Los resultados mostraron escasas diferencias entre los contextos educativos en relación al conocimiento sobre la escritura. Estos datos sugieren que la lectura de una gran cantidad de libros y la diversidad de experiencias de escritura no conllevan necesariamente a mayores conocimientos acerca del discurso escrito (Fang, 2000). Por otra parte, de acuerdo a los resultados de este trabajo, ninguno de los dos enfoques de enseñanza proporciona información suficiente sobre cómo construir un texto escrito. En las aulas del enfoque centrado en el código existen muy pocas oportunidades para practicar la escritura con fines y audiencia auténticos. En conclusión, en ambas posturas hace falta una enseñanza explícita sobre las diferencias cualitativas entre el discurso oral y escrito (Fang, 2000).

El desarrollo de la conciencia fonológica de forma simultánea al aprendizaje de la lectura y la escritura. Un reducido conjunto de estudios ha puesto a prueba la tercera forma de explicar el vínculo entre la evolución fonológica y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Ésta consiste en que el desarrollo fonológico tiene lugar simultáneamente al aprendizaje de la escritura y la lectura. Aunque esta hipótesis ya había sido observada en otros trabajos (Sears, 1999) son pocos donde se le reconoce de una forma explícita. Uno de ellos fue elaborado por Ukrainetz et al. (2000). En este estudio se introdujeron comentarios o preguntas acerca de lecturas compartidas con 18 niños y niñas de 5 a 6 años de edad. El equipo se preguntó si era necesario enseñar de forma descontextualizada y estructurada la conciencia fonémica. Al respecto McGee y Purcell-Gates (1997) cuestionaban si el entrenamiento sobre el conocimiento de las letras y los sonidos sin una función o propósito ayuda a fomentar la relación entre conciencia fonémica y alfabetización tanto como lo hace la práctica de la lectura y la escritura en contextos más naturales y globales. Whitehurst y Lonigan (1998) propusieron en su revisión de la alfabetización inicial y desarrollo infantil, que el conocimiento de las letras y la conciencia fonémica son habilidades “de adentro hacia afuera” que son menos comprendidas que las habilidades “de afuera hacia adentro” como el vocabulario y el desarrollo conceptual (Ukrainetz et al., 2000).

Ukrainetz et al. (2000), llegaron a conclusiones similares a las del estudio de Richgels (1995). En este trabajo, se dividió en dos grupos a cierto alumnado de educación Infantil de acuerdo a sus habilidades para hacer textos no convencionales (ortografía inventada) y observó que quienes eran mejores en esta tarea supieron leer mejor y

concluyeron que la conciencia fonémica implícita desarrollada en esta actividad les ayudó a leer. De igual manera, Ukrainetz et al. (2000), sugirieron que la práctica de la escritura no convencional (escritura inventada) y las discusiones sobre la correspondencia grafema-fonema durante la lectura, son formas indirectas de promover la conciencia fonémica. De acuerdo a este equipo, a partir de estas investigaciones es claro que la escritura constituye un contexto apropiado para el aprendizaje de la conciencia fonémica; la lectura compartida representa una valiosa oportunidad para desarrollar la conciencia fonémica. Leer a las niñas y niños desde edad muy temprana es esencial para la evolución de las habilidades lingüísticas y del lenguaje escrito. La escasez de efectos a largo plazo derivados de la lectura parece atribuirse a la falta de lo que se llama cuestionar o comentar durante la lectura: comentarios sobre el significado de la historia, relaciones con experiencias propias, conceptos, vocabulario, etc. (Ukrainetz et al., 2000). Según el LI, se han obtenido los anteriores resultados debido a que las habilidades específicas necesarias para resolver adecuadamente los tests estandarizados usados en estas investigaciones, no se practican en las aulas del LI, donde el énfasis se centra en el uso de la alfabetización para propósitos auténticos; por tanto, ésta circunstancia pone al alumnado de LI en clara desventaja en éste tipo de medidas.

El impacto de ambos enfoques educativos sobre la actitud. Durante un análisis posterior de estos 46 estudios localizados por Stahl et al. (1994) en los que se compara al LI con los enfoques tradicionales, se descubrió que el 44% de ellos usan instrumentos para medir el aprendizaje lector. En contraste, el 49% usan medidas afectivas como la actitud hacia la lectura o la autoestima. Por lo tanto, las conclusiones de este nuevo acercamiento apuntan hacia un cambio de propósitos de la enseñanza que se orienta desde el logro hacia la actitud y el desarrollo de nociones sobre las funciones de la escritura, es decir, a partir de este análisis se descubrió la importancia del profesorado al tener la posibilidad de fomentar interés por la lectura en su grupo, asumiendo que esto impactará en el desarrollo de habilidades lectoras.

Previamente, en investigaciones como la realizada por Jacobs (1989), se resaltaba también el creciente énfasis en la actitud. Los resultados obtenidos por este equipo se equiparan además a las de otra revisión realizada por las universidades de Georgia y Maryland (O' Flahaven, Gambrell, Guthrie, Stahl, Baumann y Alvermann, 1992). En ellas se observó que las investigaciones centradas en la comparación en enfoques se orientaban hacia el incremento de la motivación para leer más que hacia la mejora de la comprensión lectora. En el trabajo de Mervar y Hiebert (1989), aunque no se encontraron efectos

significativos en las medidas de actitud, uno de los estudios propuso que ciertas características didácticas del LI contribuyen a incrementar la motivación para aprender a leer.

Turner (1991, 1992) también hizo estudios sobre motivación mediante la observación del comportamiento en contextos de LI. Ella señaló que quienes se mostraban más motivados: a) usan estrategias de lectura y aprendizaje con mayor frecuencia, b) son más perseverantes, c) emplean estrategias voluntarias tales como alejarse de los distractores, solicitar a los compañeros estar en silencio o hablar para sí mismos, y, d) buscan ayuda de otros. Las conclusiones de Turner, evidencian la diferencia entre la notable motivación del alumnado de las clases de LI frente a la mostrada por los miembros de clases tradicionales. En este estudio, aunque únicamente el uso de estrategias de aprendizaje fue estadísticamente significativa, los participantes del LI sobresalieron en todas las categorías. En el estudio de Turner, hubiera sido sumamente difícil observar en los alumnos y alumnas de aulas tradicionales (1991) estos indicios de motivación. La dinámica educativa en estas clases consistía en trabajar sobre hojas en las cuales se escribía una sola palabra o bien, se seleccionaban respuestas de algunas opciones (77% del tiempo observado). Por tanto, en este caso no era necesario usar estrategias de aprendizaje o de lectura para tal trabajo.

La comprensión, el reconocimiento de palabras y la decodificación son procesos cognitivos tratables mediante análisis cuantitativos. En cambio, muchos de los componentes claves del LI, no lo son. Por ejemplo, en Centro Nacional de Investigación de la Lectura (O'Flahaven et al., 1992), realizó un estudio en el que el personal docente entrevistado hizo mayor énfasis en aspectos como la motivación más que en áreas tradicionales de la investigación en lectura como la decodificación y la comprensión.

La revisión realizada por Stahl y Miller (1989) no encontró diferencias en relación con la actitud entre prácticas basadas en EL o en LI y las del enfoque tradicional (centradas en el uso de libros de texto o base). Resultados semejantes han sido encontrados en otras medidas afectivas, sugiriendo que estos dos enfoques no difieren en medidas actitudinales. No obstante, Turner (1995) encontró que la enseñanza de LI parece generar efectos significativos en medidas más próximas de actitud. Por ejemplo, los niños y niñas que participan en clases de LI tienden a mostrar un uso más voluntario de estrategias lectoras y persistencia en la tarea, evitando distractores y usando habla egocéntrica (self-talk).

Stahl, Shuttles y Pagnucco (1996) diseñaron una investigación en la que estudiaron los primeros cursos de dos escuelas, una de ellas bajo el paradigma tradicional de enseñanza y la otra basada en el LI, esta última produjo efectos diferentes en medidas afectivas. Aunque no hubieron diferencias en torno a la orientación hacia la lectura, los grupos de dos o tres clases de LI no pudieron nombrar a quienes leían mejor. Al contrario, en las clases tradicionales, los grupos estuvieron muy conscientes de quienes lo hacían mejor. De esta manera, al no estratificar a las personas, las clases del LI ofrecen un ambiente positivo para los lectores y lectoras y esto implica que el LI cumple la promesa de aumentar el interés y la motivación.

En resumen, parece haber un cambio en la intención de definir a la lectura como comprensión a concebirla como respuesta y otro que va desde el énfasis en el logro al énfasis en la motivación. También existe evidencia sobre cómo el LI aumenta la motivación. Incluso las investigaciones de Stahl y Miller (1989) y las de Stahl, McKenna y Pagnucco (1994), revelan que los efectos del LI en el logro lector son similares a los de la enseñanza tradicional, aunque Stahl, Shuttles y Pagnucco (1996) observaron que la enseñanza del LI no combina una fuerte presión hacia el logro, puede promover actitudes favorables hacia la lectura pero escasos logros lectores.

El uso de estrategias en ambos enfoques educativos. Stahl y su equipo, también investigaron el impacto de ambos enfoques educativos en el uso de estrategias de lectura basándose en los estudios donde estas perspectivas eran comparadas.

Las diferencias entre dos series de estudios, aquella en la que no se encontraron divergencias en el uso de estrategias entre las clases del LI y las de la enseñanza tradicional y las investigaciones en las que sí se encontraron, se relacionan con el discurso del profesorado. Mientras que en las clases de LI observadas por Stahl et al. (1992) el profesor no hablaba acerca de estrategias de lectura, en otras clases del mismo enfoque (Galda, Pelligrini, Shockley y Stahl, en preparación) se dedicaba una considerable parte de la sesión a hablar sobre estrategias de lectura. En una entrevista, las clases que incluían éste tema estaban más orientadas al significado y mencionaban más estrategias que las clases, fueran tradicionales o de LI, en las que no existía tal discurso. Por consiguiente, éstas diferencias reflejan la naturaleza de la enseñanza del profesorado más que un programa particular. Éste tema puede asociarse naturalmente a las prácticas del LI, no obstante, pudiera insertarse también en las clases tradicionales.

Respecto al uso de estrategias de lectura, en otro estudio, Newman (1985d) pregunta al profesorado cuáles eran las estrategias útiles para acceder a palabras de difícil comprensión en un texto. Las respuestas fueron: acercarse a través del contexto, reemplazarlas por otras palabras o frases que parecían conservar el significado, evitar lo desconocido, releer. También describieron las estrategias que en el mismo caso alentaban en su alumnado, por ejemplo fijarse en las palabras desconocidas, en sufijos o prefijos, en la identificación correcta de las letras, etc. En resumen, estas sugerencias reflejan sus creencias sobre la importancia de la identificación de palabras en el descubrimiento de significados.

También Mervar y Hiebert (1989) examinaron las estrategias del alumnado para seleccionar libros, así como el tiempo efectivo de lectura en casa. Concluyeron que quienes participaban en las clases basadas en la literatura (LI) usaban estrategias más sofisticadas para seleccionar libros pero no leían más en casa que los miembros de las clases basadas en los libros de texto (enfoque tradicional).

Fisher y Hiebert (1990) señalaron que las tareas de las clases del LI tienden a ser más abiertas, permitiendo un uso más amplio de la conducta estratégica en relación a las típicas tareas cerradas de las clases tradicionales. Sin embargo, no hay razón para no combinar las tareas abiertas con la enseñanza tradicional explícita. De hecho, a lo largo de la década en que se publicó el estudio de Fisher y Hiebert, los programas tradicionales de lectura o libros de texto, comenzaron a proponer actividades más abiertas orientadas a aumentar la participación del alumnado.

Efectos de ambos enfoques educativos sobre la definición de escritura. Baker y Brown (1984) examinaron la orientación de niñas y niños hacia la lectura, es decir, si ellos definían la lectura como un proceso de decodificación o como un proceso de convergencia de significados. A mayor edad y destreza lectora, la lectura se definía como un proceso de convergencia de significados; en cambio, cuando la edad y la destreza eran menores, la definición de lectura se basaba en aspectos de decodificación.

Por otra parte, en el estudio cuasi-experimental de Hagerty et al. (1988), **se invitó a definir escritura** y a describir lo que hacían cuando tenían problemas al escribir a participantes de segundo, cuarto y sexto grado de ambos enfoques educativos (Graham y Harris, 1994a).

Las respuestas se puntuaron de acuerdo a los aspectos en los que hacían énfasis ya sea basadas en habilidades (enfatiando habilidades de escritura) o respuestas basadas en el significado (enfatiando comunicación). Este trabajo no aporta datos sobre su validez y sus resultados mostraron que quienes eran participantes en el LI modificaron su perspectiva inicial basada en habilidades a una centrada en el significado al finalizar el curso escolar. Al contrario, los grupos de las clases enfocadas en habilidades mantuvieron una visión de la escritura acorde a ellas durante todo el curso (Graham y Harris, 1994a).

Los hallazgos de Gambrell y Palmer (1992) son similares. En su estudio, sin embargo, añaden un año de experiencia en los dos enfoques educativos en una parte de los grupos participantes y las diferencias fueron aun más notables. Con un año extra de experiencia, el subgrupo participante en el LI tendió a calificarse positivamente en escritura, la describió como una actividad placentera y al placer como una de sus finalidades; señaló una amplia cantidad de razones sobre por qué escribir puede resultar complicado y definió a la buena escritura como aquella que, cuando se construye, está pensada sobre el significado. Resultados semejantes pueden encontrarse en otros trabajos como los de Rasinski y DeFord (1985).

Otras investigaciones (Boljonis y Hinchman, 1988) se abocaron a los procesos instruccionales específicos. En ellas preguntaron a grupos de primer curso de primaria, **por qué la gente necesita saber cómo escribir**. La muestra, en este caso, estuvo integrada por grupos de LI, de enseñanza tradicional y de una combinación entre perspectiva enfocada en habilidades (tradicional) y suplementos de escritura y lectura compartidas. Los grupos de corte tradicional respondieron en torno a la alfabetización parental (para ayudar a niños y niñas a escribir); las respuestas de los otros dos tipos de grupo denotaron asociaciones entre la escritura y la lectura “si escriben algo y no saben cómo escribirlo, la gente no va a poder leerlo” (Boljonis y Hinchman, 1988: 112). Las diferencias en la forma de pensar sobre la escritura, reflejó los procesos instruccionales específicos encauzados por los programas de LI o de habilidades específicas (Graham y Harris, 1994a).

En resumen, el LI no es una perspectiva mágica: el profesorado no llegará a ser automáticamente efectivo por la mera adaptación de una filosofía particular en la enseñanza. Para sintetizar los hallazgos sobre la aplicación de éste enfoque, puede decirse que el LI parece tener un efecto positivo en la comprensión de la lectura, sin embargo

existen muy pocos estudios que miden la comprensión para evaluar si éste efecto es estadísticamente significativo. De hecho, no parecen haber diferencias entre el LI y las posturas de enseñanza tradicionales en medidas de actitud y orientación hacia la lectura y escritura.

De forma semejante a las conclusiones de Stahl y Miller (1989), las perspectivas del LI parecen ser significativamente más efectivas cuando se usan en el nivel de Infantil para desarrollar una base conceptual de la lectura. Uniendo los resultados del LI con los de los programas relacionados, parece que lo que el profesorado realiza es lo que afecta a la enseñanza, no su creencia o filosofía educativa en sí. Concretamente, ésta investigación diside de los seguidores del LI en que las acciones educativas del profesorado emergen de sus creencias, más bien puede avizorarse que las acciones son mucho más trascendentes en la práctica docente que la filosofía, sea ésta tradicional o del LI (Graham y Harris, 1994a).

Finalmente, si se compara con la adquisición de conocimientos, pensar puede parecer una propuesta sumamente ineficiente. Resolver problemas implica una gran cantidad de tiempo para reflexionar, especular, definir; implica incluso empezar de nuevo. Trabajar en equipo también presenta dificultades, porque requiere tiempo para negociar la cooperación con los demás. Por tanto, enseñar a pensar representa un dilema para las escuelas, entre abarcar la totalidad de contenidos o fomentar el aprendizaje atendiendo a los procesos que implica. Sin embargo esta disyuntiva no es difícil de resolver porque aprender a pensar reporta mayores beneficios a largo plazo: a partir de ello se promueve la transferencia y el aprendizaje estratégico, condiciones facilitadoras de aprendizajes posteriores (Espinosa, 2008b).

Enseñar a producir un texto, amerita que el profesorado tenga conocimientos sobre dos aspectos esenciales: a) instrumentos didácticos disponibles y b) cómo enseñar, para evitar caer en basto número de tareas repetitivas, mecánicas, innecesarias, aburridas y poco eficaces (Pasquier y Dolz, 1996). En torno a lo anterior, se ha propuesto un decálogo para enseñar a leer y a escribir:

1. Diversidad textual. Para abordar la enseñanza de la composición escrita es necesario contar en el aula con una diversidad de textos. Al escribir en una situación comunicativa, se debe elegir entre narrar, argumentar, exponer, etc. y la diversidad textual proporciona información sobre cómo elaborar diferentes tipos de textos.

2. Aprendizaje precoz. Es conveniente comenzar la enseñanza de la escritura desde los primeros cursos de la educación formal de acuerdo a propósitos educativos apropiados para cada grado. El dibujo, la constante relación con los libros, el uso de imágenes, la técnica del dictado a una persona adulta (después de elaborar un texto escrito se oraliza para que el o la docente asuma la tarea gráfica en la pizarra).

3. Aprendizaje en espiral. Hay dos formas de progresión para explicar la evolución de la composición escrita. Por un lado, la progresión lineal propone como vía auténtica de inicio a la narración seguida de la descripción. Ambos tipos de textos permiten escribir otros más complejos como la explicación y la disertación. En cambio, la progresión en espiral se refiere a una enseñanza de la diversidad discursiva en todos los niveles escolares. Lo que varía de un grado a otro sería el género textual (leyenda, relato histórico, relato de vida, cuento) y las dimensiones textuales (uso de organizadores del texto, esquema de los actantes o rol de los personajes, puntuación).

4. Empezar con tareas complejas. Los métodos de enseñanza de lectura y escritura han seguido el principio aditivo del aprendizaje: comenzar por las letras del abecedario, luego sílabas y posteriormente palabras hasta llegar a la construcción de frases y textos. Para una persona enseñada de esta manera es muy complejo responder a las exigencias de la vida social, por eso se propone exponerla, desde el primer año de escolarización a actividades de comunicación auténtica, yendo desde el principio de lo complejo a lo simple y no al revés.

5. Enseñanza intensiva. La enseñanza intensiva consiste en desarrollar actividades continuas durante cierto período, en lugar de llevar a cabo sesiones de trabajo interrumpidas por una o más semanas de inactividad sobre el tema en cuestión. Para reducir la pérdida de conocimientos por olvido, es imprescindible que el alumnado sepa qué hace, por qué y para qué, es decir, es muy importante para el identificar la utilidad concreta de la actividad y eso se logra cuando la enseñanza es más intensiva que esporádica.

6. Textos sociales. Los libros comerciales para el aprendizaje de la lectoescritura, generalmente no tienen una clara relación con los textos

reales del medio social y constituyen simplificaciones artificiales de la riqueza de la lengua escrita.

7. La revisión como actividad de aprendizaje. Usualmente el profesorado señala los errores de los textos y apresura al alumnado a corregirlos. Sin embargo, es necesario esperar cierto tiempo para realizar estos ajustes. Es mucho más productivo dar lugar a la asimilación de nuevos instrumentos lingüísticos trabajados a lo largo de las jornadas escolares antes de exigir la elaboración de un texto sin errores. El perfeccionamiento de la escritura tiene lugar a partir del uso de instrumentos lingüísticos; la mera revisión por sí misma no permite “ver” los errores, estos llegan a identificarse con el uso real de la lengua escrita.

8. Método inductivo: apropiación. La enseñanza, en general, debiera basarse en la inducción más que en los métodos transmisivos o frontales. Se trata de permitir a alumnado a través de observaciones y ejercicios concretos, descubrir los elementos del funcionamiento lingüístico, es decir, el conocimiento no se trasmite o se adquiere, se construye.

9. Regulación externa e interna. Regulación implica adoptar un punto de vista crítico sobre la propia actividad para controlar los problemas en la escritura. La regulación comienza por ser social o externa. Es necesario tomar ejemplos, guías o rúbricas para valorar el propio trabajo y a partir de ello, regular la escritura. Estos instrumentos de regulación externa se convierten en instrumentos de regulación interna cuando una persona los hace suyos, los aprehende y puede saber en qué consisten, cómo se usan, cuándo usarlos; tal interiorización le permite prescindir de ellos de manera externa.

10. Secuencias didácticas. Una secuencia didáctica es un conjunto de talleres orientados a la construcción de textos de un solo género textual. Una gran parte del personal docente se conduce bajo la creencia de que el aprendizaje depende de predisposiciones heredadas y, por tanto, una persona aprende a leer y escribir, por ejemplo, gracias a ellas y a la experiencia. En cambio, las secuencias didácticas consideran aptas para aprender a todas las personas y las guían hacia nuevos aprendizajes a partir del ritmo y nivel individual (Pasquier y Dolz, 1996).

3.6 Aportes de la Educación Especial al aprendizaje de la lengua escrita

En contextos de educación especial, incluyendo a las clases de integración, existen algunos supuestos del LI útiles en la enseñanza de la lengua escrita a la población con DI, por ejemplo:

- ✦ Cualquier niña o niño que se comunica a través de un lenguaje específico desea que le sea significativo.
- ✦ Cualquiera utiliza su conocimiento previo para resolver las situaciones actuales complejas y eso facilita la generalización del conocimiento.
- ✦ Naturalmente, se arriesgan al usar el lenguaje en el intento de reproducir el lenguaje adulto.
- ✦ Transforman su nivel de conocimiento del lenguaje en relación a lo que expresan y escuchan (Lacasa, 1995).

Es indiscutible la necesidad de ampliar la extensión de los estudios y del alcance de sus evaluaciones para incluir índices acerca de la planeación, revisión y regulación del proceso de escritura. El LI produce un alto impacto en la motivación para escribir y, en general, sobre las actitudes en torno a la escritura porque la posibilidad de elección, de autoría, cooperación y autenticidad son características inherentes a estas aulas. En realidad, se conoce muy poco sobre los procesos y las estrategias seguidas por quienes participan en este tipo de contextos educativos cuando leen y escriben (Graham y Harris, 1994a).

Básicamente, dos de las propuestas centrales del LI en relación a la educación especial que ha sido acogida por muchos profesionistas son las siguientes:

- Lenguaje integrado al currículum. Consiste en que la estructura del programa de aprendizaje es la misma tanto para quienes tienen un nivel medio de aprendizaje como para quienes muestran dificultades en él (Lacasa, 1995). La lengua deja de ser un contenido más en el currículum y se convierte en un eje transversal de él. Así, cada área se aborda en base al uso del lenguaje en los distintos contenidos.

Cada una de las clases cuenta con una pequeña biblioteca con una serie diversa de materiales impresos. Los grupos se involucran permanentemente en actividades de creación literaria: historias, cartas, poemas, mensajes, noticias, narraciones breves, periódicos y hasta libros. Se excluyen los recursos en los que el lenguaje se simplifica en extremo por intentar adecuarlo al infantil (Lacasa, 1995). Es por ello que es imprescindible tomar en cuenta la importancia de elegir para la clase libros que puedan ser interesantes, es decir, aquellos textos relacionados con su vida, sus

pensamientos y sentimientos, con temas como la aceptación, el rechazo, la vida, la muerte, la amistad, etc. (Dombey, 2004).

- 4 Generalización del conocimiento: aprendizaje significativo. Se ha comprobado la importancia de la recuperación lingüística en los casos de dificultades de aprendizaje. Precisamente, la línea de investigación dominante en el campo de la dislexia fue cuestionada debido a dos situaciones. La primera se relaciona con los casi nulos éxitos de la aplicación de ejercicios de rehabilitación.

Estas tareas consistían en ejercitar la discriminación visual, organización del espacio. Respecto a la discriminación visual, los trabajos de Vellutino (Vellutino, Steger y Kandel, 1972) y los de Ellis (1981) mostraron que los déficits de lectura no se vinculan a la discriminación visual sino más bien se relacionan al procesamiento verbal. En el caso de la direccionalidad también se comprobó que es un síntoma de la alteración en la lectura y no la causa (Vellutino, 1987). Es por tanto indispensable replantear esta teoría, en el supuesto de que la dislexia más que una alteración en el sistema de visualización, consiste en un síntoma de un déficit generado durante el almacenamiento y recuperación de la información lingüística (Clemente y Domínguez, 2003).

Esta recuperación se asocia al funcionamiento de la memoria. La memoria a largo plazo se caracteriza, a diferencia de la memoria a corto plazo, por su capacidad y duración; cuando la información está organizada y es significativa, puede almacenarse en esta memoria. Por ejemplo, no se retienen notas musicales o palabras inconexas, sino melodías o frases completas. Es decir, es esencial la organización de la información en una estructura específica para conservarla en la memoria y poder utilizarla en ocasiones futuras. Además, la información tiende a conservarse si puede relacionarse con los conocimientos y los intereses de quien se expone a ella.

Para explicar la comprensión se ha usado la noción de esquema. Un esquema es una estructura mental construida por una persona para poder organizar sus conocimientos y poder usarlos posteriormente. Los esquemas sirven para interpretar, contrastar, prevenir, etc. Conforme se presentan nuevos estímulos, estos esquemas se reconstruyen en forma de redes interrelacionadas, es por ello que nuestros conocimientos no son una suma de informaciones o datos sino cada componente

nuevo altera los esquemas induciendo su reestructuración. Cuando ha de interpretarse un texto, el significado se construye siguiendo un proceso (Colomer y Camps, 1990):

- ✎ Formulación de hipótesis. Los elementos del texto y del contexto de la lectura activan los esquemas de conocimiento y a partir de ella puede anticiparse el contenido del texto e interpretar los datos provenientes de él. Este mecanismo da lugar a la formulación de hipótesis que habrán de verificarse conforme avanza la lectura.
- ✎ Verificación de las hipótesis. Las anticipaciones pueden ser contrastadas con el texto y buscar indicios, en todos los niveles de procesamiento, para poder confirmarlas o desecharlas.
- ✎ Control de la comprensión e integración de la información. Cuando la información corrobora las hipótesis se toma en cuenta para interpretar globalmente el texto. Debido a que cuando se lee hay una gran cantidad de información no explícita, quien lee debe hacer uso constantemente de inferencias para elaborar una interpretación previa y poder seguir comprendiendo la lectura. Por supuesto, pese a las habituales prácticas escolares, repetir la información de memoria, no significa haber comprendido porque, como se ha explicado antes, la comprensión depende de la activación de la información previa y del interés de quien lee. Cuando no existe un interés mínimo por la lectura es muy probable que la verificación de la lectura no tenga lugar o se realice de forma inadecuada (Colomer y Camps, 1990).

Cuando la información visual es poco significativa, la persona que lee no puede hacer uso de sus conocimientos para seleccionar las posibilidades de interpretación y entonces el cerebro invierte mucho tiempo en procesar una información expuesta a tantas alternativas. Debido a esta amplia inversión de tiempo, se habrán perdido los referentes visuales antes de procesarlos. Esto se conoce como *efecto túnel* (Colomer y Camps, 1990).

Sin embargo, la filosofía del LI generó considerable controversia entre quienes se dedican a educar a personas con dificultades para aprender a leer o escribir (Spiegel, 1992). Ha sido difundida la preocupación, alimentada por el escepticismo, sobre la ineficiencia del LI para ayudar a estas personas a leer y a escribir adecuadamente (Mather, 1992).

Otros aportes relacionados al Lenguaje Integrado. Para las autoras Clemente y Domínguez (2003), las aportaciones de la teoría sociohistórica y las teorías psicolingüísticas son complementarias de tal forma que la contextualización y la significación de los aprendizajes no se contraponen con la práctica de habilidades metalingüísticas o el conocimiento fonológico, una vez esclarecidos los procesos intervinientes en la lectura.

De acuerdo a estas opiniones, quienes presentan mayores problemas de aprendizaje requieren de una enseñanza más explícita, guiada, estructurada y extensa para desarrollar habilidades y seguir los mismos procesos que el resto (Brown y Campione, 1990; Harris y Graham, 1992). Aportes similares son los de Pressley y Rankin (1994). De acuerdo a su análisis, los niños y niñas con riesgo de presentar alteraciones en la lectura, es decir, provenientes de un medio socioeconómico desfavorecido o con una lengua materna distinta, tienden a favorecerse de una enseñanza explícita más que del LI.

Según Lundberg (1991), en personas “normales” la conciencia fonémica es esencial dentro de la enseñanza formal de la lectura. Más importante aún, la enseñanza que incrementa la conciencia fonémica en pre-lectores (as) tiene un impacto a largo plazo en el éxito lector. El estudio mejor documentado al respecto es el de Bradley y Bryant (1985). Estos autores hipotetizaron que a partir de enseñar cómo categorizar las palabras de acuerdo a los sonidos se incrementaría la conciencia fonémica y por tanto, el logro lector a largo plazo. Existe una serie de demostraciones sobre el favorable impacto del incremento de la conciencia fonémica en el logro lector, en cambio, cuando no se ofrece una enseñanza de la conciencia fonémica en quienes muestran déficits en ella, aumenta el riesgo de la presencia de dificultades lectoras. (Pressley, 1994).

Una serie de investigaciones cualitativas mostraron que aunque el profesorado del LI son sensitivos a los patrones individuales de aprendizaje y adaptan sus interacciones educativas de acuerdo a la circunstancia, no obtienen bajo este enfoque alternativo, los resultados esperados. Por ejemplo Dahl y Freppon (1991) trabajan con una muestra de 12 estudiantes de Infantil, insertos en un contexto de LI y provenientes de escuelas urbanas y de entornos socioeconómicos bajos. La muestra fue observada durante un curso escolar completo. Para el estudio se agruparon de acuerdo a tres patrones de conducta identificados. Uno de ellos incluyó a estudiantes quienes mostraron autodirección, confianza en sí mismos, compromiso continuo; este grupo comenzó Infantil con cierto grado de conocimiento sobre la escritura y estuvo dispuesto a evolucionar sin demasiada ayuda (Graham y Harris, 1994a).

Un segundo patrón conductual agrupó a quienes participaron activamente en las actividades de escritura, pero demostraron depender más del profesorado o al resto de la clase para aprender nuevos conceptos y se resistieron a experimentar con escritura no familiar. El conocimiento de estos estudiantes acerca de la escritura, al comienzo del período escolar era muy variado. El profesorado realizó una ardua labor de andamiaje para contribuir a la evolución de la escritura.

El último patrón de comportamiento incluyó a estudiantes que presentaron actitudes negativas hacia la escritura, se mantuvieron indispuestos a enfrentarse a riesgos y fueron sumamente dependientes del profesorado. Al final del curso, el último grupo mostró haber desarrollado muy pocas habilidades y un exiguo progreso en lectoescritura pese a los esfuerzos docentes (Graham y Harris, 1994a). Por otra parte, Allen, Michalove, Shockley y West (1991) reportaron el descubrimiento del personal docente sobre el débil impacto del ambiente literario en el progreso de casos específicos, quienes necesitaban mayor apoyo intencional y activo para encauzar sus problemas de aprendizaje.

Mientras la enseñanza explícita y directa ha sido concebida desde la filosofía del LI como indeseable, hay una considerable cantidad de docentes que usan alternativas tanto directas como indirectas (Slaughter, 1988). Un estudio realizado por MacArthur, Schwartz y Graham (1991), se enseñó a participantes de 4º a 6º curso una estrategia de revisión recíproca en *Taller de Escritura*, una propuesta orientada hacia el proceso para enseñar a escribir. La estrategia se enseñó a través de series de mini lecciones, diseñada con el fin de guiar al grupo en aspectos tanto cognitivos como sociales para dar y recibir recomendaciones o sugerencias durante la revisión. A quienes fue enseñada la estrategia, efectuaron más revisiones y produjeron textos de mayor calidad cuando las hicieron entre pares. La estrategia de revisión también ayudó a pensar sobre la escritura. A través de esta instrucción, la muestra desarrolló una clara conciencia sobre los criterios para evaluar los textos (Graham y Harris, 1994a).

Integrar la enseñanza de estrategias dentro de las clases de LI tuvo una influencia positiva en el desempeño escritor de la muestra. La estructura esquemática y la calidad de las historias se mejoró substancialmente mediante la instrucción. Este estudio y muchos otros (Danoff, Harris y Graham, 1993; Harris y Graham, 1993) sugieren que quienes experimentan dificultades para aprender a escribir o leer, se benefician de la enseñanza

estructurada, extensa y explícita. Incluir la enseñanza de estrategias como parte de la dinámica de la clase puede enriquecer varios procesos cognitivos (Graham y Harris, 1994a). Por tanto, se han propuesto otras alternativas distintas al LI apropiadas para quienes muestran dificultades lectoras o están en riesgo de presentarlas.

3.6.1. Prácticas eficaces dentro del contexto de la integración educativa

En una encuesta aplicada a los estados miembros de la Agencia Europea, se les preguntaba ¿cuáles eran los principales problemas educativos en los países en relación a las prácticas docentes en clases ordinarias que integran alumnado con NEE?. Casi todos señalan los problemas emocionales y/o sociales y el comportamiento como el desafío más complejo en la inclusión de esta población, incluyendo los problemas de falta de motivación y afecto.

En el informe resultante de esta investigación, se señalan 5 grupos de factores como los más apropiados en el reto de la inclusión educativa:

a. Enseñanza cooperativa

El profesorado se agrupa con sus colegas y emprende una labor cooperativa para dar y recibir apoyo docente. El personal de educación especial también se incluye en equipos y no constituyen uno aislado del resto en el centro escolar ordinario.

b. Aprendizaje cooperativo

La tutoría en pares o el aprendizaje cooperativo es una estrategia sumamente valiosa en el área cognitiva como afectiva. Quienes participan en este ejercicio de ayuda mutua e intercambio de ideas, se benefician del aprendizaje conjunto progresando académica y socialmente.

c. Solución cooperativa de problemas

La solución de situaciones conflictivas conjuntamente con el alumnado, fue otra de las propuestas en las prácticas de inclusión; a partir de ello puede establecerse entre todo el grupo y el profesorado, reglas y refuerzos claros.

d. Agrupamientos heterogéneos

Una estrategia asociada al aprendizaje cooperativo, es el agrupamiento heterogéneo. Permite conocer las características cognitivas y físicas y encauzarlas para su potenciación y aprovechamiento en las tareas desarrolladas al interior de los agrupamientos.






e. Enseñanza eficaz

Es necesario hacer adaptaciones del currículum común que pueda beneficiar no solamente a quienes presentan NEE incluyendo a las personas superdotadas (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 2003).

3.7 La enseñanza y aprendizaje de las disciplinas instrumentales a personas con Discapacidad Intelectual

Niveles de concreción curricular en el Sistema Educativo Español

El artículo 4.1. de la Ley de Ordenamiento General del Sistema Educativo Español (LOGSE), especifica que el currículo es el conjunto de propósitos, métodos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que orientan la práctica docente y se integra así:

-  Nivel 1: D.C.B. LOGSE.- Currícula Comunidades
-  Nivel 2: Proyecto de Centro- Comunidad educativa de su entorno
-  Nivel 3: Programas de Aula-Grupo-clase
-  Nivel 4: Adaptaciones grupales-Alumnado con N.E.E. levemente especiales
-  Nivel 5: Adaptaciones Curriculares Individualizadas- Alumnado con N.E.E. muy significativas (González Manjón, 1993).

El primer nivel de concreción curricular se origina del Diseño Curricular Base (MEC, 1989). Ha sido elaborado por la Administración Educativa y ahí se describen los aprendizajes mínimos o básicos que la población del estado español debe conocer. Las Comunidades Autónomas pueden hacer ciertos ajustes de acuerdo a sus características y necesidades particulares incluyendo la lengua autóctona, si fuera el caso. Este documento tiene el propósito de garantizar la homogeneidad de fines educativos para toda la población del país.

El segundo nivel de concreción está constituido por el Proyecto Educativo y los Proyectos Curriculares del Centro (siendo una de las principales novedades de la reforma). Este proyecto, puede entenderse como “conjunto de decisiones dinámicas y encadenadas entre sí, interdependientes, que tienen como finalidad crear las condiciones más adecuadas para el logro de los objetivos generales de la educación por parte de los propios alumnos, a través de la concreción del Diseño Curricular Base, de su adaptación a las necesidades educativas de la propia comunidad escolar” (González Manjón, 1993: 40).

La Programación del Aula es el tercer nivel de concreción y consiste en una serie de unidades didácticas donde se precisan objetivos, contenidos, actividades de enseñanza-aprendizaje y de evaluación. La finalidad de esta programación es la planificación de objetivos y actividades multiniveles de los que pueda beneficiarse todo el alumnado de la clase.

El cuarto nivel está integrado por las Adaptaciones Curriculares Grupales dirigidas a las personas que requieren de ciertas adaptaciones en los elementos curriculares (qué, cómo, cuándo enseñar y evaluar). Las hay de dos tipos: temporales, donde los propósitos curriculares son cubiertos en un período más prolongado en relación al grupo; y significativas cuando se necesita de todo un curso escolar para superar estos propósitos.

Las Adaptaciones Curriculares Individuales conforman el quinto nivel de concreción curricular. Éstas consisten en las modificaciones a los distintos elementos curriculares y de acceso al currículo para atender a las necesidades educativas especiales de un alumno o alumna particular, debido a que no son compartidas con el resto de la clase. Es fundamental, en este caso, la intervención coordinada de especialistas en: pedagogía terapéutica, logopedia, psicología, etc. (Arnáiz, 2003).

Supuestos sobre la enseñanza de las disciplinas instrumentales a personas con Discapacidad Intelectual.

Se les ha denominado de este modo, debido a que en el campo de la Pedagogía, el término “conocimientos instrumentales” alude a materias o disciplinas del currículum escolar consideradas indispensables para aprender el resto (Molina, 1994). Estas materias instrumentales eran el lenguaje y las matemáticas.

Algunos supuestos respecto a la alfabetización en este caso son:

- ✱✱ Una persona con DI, si acaso, aprende mecánicamente algunas letras, palabras o frases. Históricamente, se ha pensado que las personas con DI no pueden aprender a leer y escribir. También se asumía, que sólo era posible lograrlo excepcionalmente, de forma costosa y con pobres resultados como leer mecánicamente sin comprender los textos y por tanto sin utilidad práctica. Así ha sido: a bajas expectativas, bajos resultados (Troncoso y Del Cerro, 2005). Al respecto, en textos de educación especial, pueden encontrarse aseveraciones como las de Bach (1980) en torno a que solamente una parte de esta población puede aprender a leer mecánicamente algunas letras, palabras o frases.

- ✱ Para iniciar la alfabetización es necesario tener por lo menos una edad mental de 6 o 7 años. Urquía y Pérez (1986), mencionan en otro manual de Educación Especial que hasta los 5 años las personas normales no tienen madurez para la lectura y que la edad de iniciación debe ser entre los 6 y 7 años. Sin embargo, para que la población con DI llegue a tener una edad mental de 7 años (si logran tenerla) es necesario esperar a que cumplan 12 o 14 años de edad cronológica, y entonces, de acuerdo a varios autores, habrán llegado a cierto límite mental, debiendo suspender su aprendizaje en función de programas académicos para comenzar a realizar actividades propias de algún taller ocupacional. Esta idea actualmente aún es defendida por instituciones de educación especial aunque es radicalmente opuesta a los programas ofrecidos por las escuelas primarias, secundarias, educación para personas adultas y mayores, cuya base principal es precisamente la idea de poner al alcance nuevas oportunidades para recibir apoyos suplementarios y ofrecer la posibilidad de mantener el interés en temas culturales y de actualidad.

- ✱✱ Para aprender a leer y a escribir es necesario cubrir ciertos prerequisites. Una postura sumamente conocida consiste en que previamente a la enseñanza de la lectura propiamente dicha, es necesario que los estudiantes interioricen ciertos requisitos como el esquema corporal, la lateralidad, orientación espacial, organización temporal, madurez perceptiva, discriminación auditiva y visual (Urquía y Pérez, 1986) o ciertos conocimientos base (colores, formas, letras, etc.) (López, 2007). Por otra parte, usualmente se considera que las personas con discapacidad o graves dificultades en el lenguaje oral, así como quienes padecen alteraciones

sensoriales graves, no se benefician de la lectoescritura. Estas dos nociones, la relativa a los prerrequisitos y la del lenguaje oral, nacieron del concepto de *madurez*. Este término, aplicado a la lectoescritura, indica que este aprendizaje es una tarea mediada en principio y con un enorme protagonismo por el desarrollo biológico. De esta forma, como las personas con discapacidad no tienen acceso a muchos de estos conocimientos y habilidades se considera inútil exponerlos a una experiencia asociada a la lectoescritura (López, 2007).

- * Tareas de bajo nivel. En las clases actuales, se sigue planteando como propósito del uso del lenguaje cambiar el entorno físico o solicitar algo, relegando a un segundo plano la modificación del mundo mental (López, 2007:11). González-Pérez (2003) señala que en población con DI, la enseñanza de la escritura tiende a enfocarse a las tareas de bajo nivel (léxico, sintaxis, ortografía, grafía) y deja de lado los procesos de alto nivel cognitivo como la producción de ideas o la construcción del contenido debido a las dificultades propias de esta discapacidad. Se han elaborado una gran cantidad de materiales, pero están enfocados en el desarrollo de habilidades motoras y en las reglas de conversión grafema-fonema, soslayando el aspecto medular de la escritura: la composición escrita (González-Pérez, 2003).

En resumen, si se siguieran estos criterios, no sería posible enseñar a leer y escribir a quienes presentan esta discapacidad. Como puede observarse, para esta población se albergan expectativas muy bajas en relación al aprendizaje de la lengua escrita.

Anteriormente, en los centros específicos de Educación Especial, los aprendizajes esperados se limitaban al desarrollo de la comunicación y la autonomía, sin embargo, ahora se sabe de la existencia de objetivos educativos sumamente diversos o necesariamente secuenciales, susceptibles de programarse simultáneamente. Inclusive, cada vez hay más evidencias acerca del impacto de los aprendizajes en unas áreas (incluyendo la académica), sobre los conseguidos en otras (Molina, 1994).

Dificultades de las personas con DI para aprender la lengua escrita.

- ⌚ Lectura. El acceso a la lectura supone una enorme complejidad no solamente en el caso de los niños y niñas con DI, sino para la población en general. En la lectura convergen un conjunto de procesos cognitivos (procesamiento léxico, procesamiento sintáctico, procesamiento semántico). Leer consiste en acceder al significado de las

palabras y construir globalmente en el significado del texto. Para leer comprensivamente es menester llevar a cabo operaciones mentales como:

1. Reconocimiento de letras
2. Transformación de las letras en sonidos
3. Construcción de una representación fonológica de las palabras
4. Acceso a los diversos significados de las palabras
5. Selección de uno de estos significados en función del contexto
6. Asignación de un valor sintáctico a cada palabra
7. Construcción del significado de la frase
8. Integración del significado de las frases para crear el sentido global del texto
9. Creación de inferencias basadas en el conocimiento del mundo (González-Pérez, 2003).

En relación a la lectura en poblaciones con DI, según Cegelka y Cegelka (1970), la mayoría de los niños y niñas con DI, en promedio leen aproximadamente un año por debajo de su edad mental, según Ingalls (1982), en cambio, puede esperarse que lean de acuerdo a esta edad.

Como se ha señalado arriba, las dificultades en este aprendizaje en casos con DI no varían respecto a quienes no presentan esta condición. El programa de intervención se adecúa al proceso que sea necesario recuperar; hay quienes no leen bien porque se les dificulta reconocer las palabras y otros leen con fluidez pero no ordenan la información y por tanto no construyen el significado global del texto.

A. Dificultades en el reconocimiento de las palabras (vía léxica). Si las dificultades de lectura se presentan en el reconocimiento de palabras, el programa de intervención en castellano tiende a carecer de complicaciones; todas las palabras pueden leerse mediante la ruta fonológica. Algunas de las estrategias de esta intervención son:

- Presentar a lo largo de varias series la palabra escrita y el dibujo del concepto que representa y pronunciarla.
- Aumentar el vocabulario ortográfico
- Diseñar un diccionario básico y consultarlo frecuentemente
- Proporcionar experiencias con las palabras mediante la lectura conjunta

B. Dificultades en la vía fonológica. Sin embargo, en castellano, la mayoría de las dificultades se presenta en la vía fonológica. Cuando esto sucede, es necesario trabajar sistemáticamente sobre las reglas de conversión grafema-fonema. Las actividades a realizar para mejorar la vía fonológica se basan en las estrategias siguientes:

- Cambiar de posición las palabras de una frase, sílabas en una palabra o fonemas en una sílaba o palabra. Por ejemplo: /casa/ ... /saca/
- Contar la cantidad de segmentos orales en palabras, sílabas o fonemas: /llll-iiii-ssss-aaaa/
- Segmentar las palabras o sílabas: /ca-ba-llo/
- Agregar segmentos orales: /arola/ ... /farola/
- Unir segmentos fonémicos o silábicos: /me/... /sa/ ... /mesa/

Las actividades anteriores consisten en operar explícitamente sobre el lenguaje, por esto se denominan actividades metalingüísticas o de segmentación. El Programa de Identificación de Fonos constituye un ejemplo de este tipo de ejercicios (Sánchez, 1998). En este material se propone identificar el sonido común de dos palabras, esto amerita el análisis de la estructura fonológica de la palabra y orienta sobre la existencia de fonemas.

C. Dificultades en la comprensión del significado. Cuando las dificultades tienen lugar en la construcción del significado global del texto, es preciso enseñar estrategias favorecedoras de una lectura más activa. Por ejemplo:

1. Lectura de un párrafo. El párrafo debe leerse atentamente hasta comprenderse.
2. Título. Se determina el título para el párrafo respondiendo a la pregunta ¿de qué trata?
3. Comentarios. El párrafo se descompone en ideas. Estas deben asociarse con el título elegido.
4. Resumen. Se solicita al estudiante buscar la idea que represente lo analizado hasta este momento. Se usan macroreglas como:
 - Selección. Suprimir lo redundante
 - Generalización. Buscar una idea para sustituir a las presentes
 - Construcción. Pensar en una palabra o expresión que represente los hechos indicados en el párrafo.

5. Relaciones. El propósito es enseñar a descubrir el tipo de estrategia estructural: comparación, problema-solución, secuencia, comparación y descripción.
6. Autopreguntas. Se formulan preguntas sobre el texto leído.
7. Repasar. Consiste en recordar las ideas esenciales del párrafo antes de pasar a uno nuevo.
8. Esquema global. Es reorganizar las ideas principales y elaborar al final, un resumen de lo leído.

Otros recursos para mejorar la comprensión lectora. Investigaciones como la de Cooper (1990), evidencian la necesidad de proporcionar información antes de la lectura para mejorar la comprensión lectora. De acuerdo a este autor, es importante incitar la evocación de las experiencias e información previa asociada a los conceptos primordiales del texto. Si no se cuenta con información análoga a este contenido, es imprescindible desarrollarla previamente a la lectura; será de utilidad para relacionar las ideas y comprenderlas con facilidad. Este “sondeo” previo debe incluir el vocabulario base en función del contenido, permitiendo mayor autonomía para comprender el significado de las palabras.

Además, Cooper (1990) reconoce la necesidad de conocer diferentes estructuras de los textos escritos para favorecer la comprensión lectora. Finalmente, este autor menciona la escritura como estrategia para mejorar la comprensión; escribir, señala, implica un esfuerzo por organizar las ideas.

⌚ Escritura. Las dificultades de las personas con DI al escribir, pueden tomar diversos matices; pueden ser motoras cuando hay alteraciones al trazar las grafías, pueden ser lingüísticas al mostrar dificultad para convertir los fonemas en grafemas o tener errores de ortografía; también pueden ser semánticos y tener problemas para redactar. Por tanto, el programa de intervención deberá estar acorde al proceso a recuperar.

A. Dificultades lingüísticas en la conversión fonema a grafema. Cuando las alteraciones consisten en las reglas para convertir los fonemas en grafemas, los ejercicios deben centrarse en la segmentación del habla en unidades elementales. El procedimiento propuesto por Hatcher (1996) es el que sigue:

1. Reconocer las palabras en una oración.
2. Identificar y manipular las sílabas de una palabra.





3. Reconocer las palabras que riman.
4. Identificar los fonemas.
5. Segmentar en fonemas.
6. Eliminar fonemas.
7. Sustituir fonemas.
8. Transponer fonemas.

B. Dificultades motoras. En la intervención de los déficits motores, los ejercicios se orientan hacia la coordinación visomotora, útiles en la automatización de los movimientos de la escritura. Algunas sugerencias se presentan a continuación:

- ☆ Recortar o rasgar
- ☆ Seguir contornos
- ☆ Repasar
- ☆ Copiar
- ☆ Calcar
- ☆ Perforar o picar

Para mejorar la coordinación general, Ajuriaguerra (1973) formula las siguientes sugerencias metodológicas:

1. Métodos preparatorios para la escritura:

- ⊕ Relajación general
- ⊕ Técnicas escriptográficas
 -  Grandes trazos deslizantes
 -  Ejercicios de progresión de movimientos
- ⊕ Técnicas pictóricas
 -  Rellenar superficies
 -  Dibujar y pintar libremente

2. Método de reeducación de la escritura:

- ⊕ Presión al escribir
- ⊕ Practicar las formas propias de la escritura
- ⊕ Estudiar las letras
- ⊕ Mejorar la velocidad

C. Dificultades en la composición escrita

En relación a la composición escrita, la propuesta de intervención debe enfocarse en la enseñanza de las estrategias relacionadas con este proceso. De acuerdo a Salvador Mata (1999), la intervención podría contener los siguientes aspectos:

- ♣ Estrategias de planificación. Su intención es considerar los elementos fundamentales de la escritura del texto y usarlos en el momento de construir la composición, el procedimiento es:
 - ➔ Pensar:
 - 3.7.1 Para quién se escribe.
 - 3.7.2 Cuál tipo de texto es necesario.
 - 3.7.3 Por qué se escribe.
 - ➔ Planificar el contenido y tomar notas.
 - ➔ Escribir usando las notas escritas previamente.
- ♣ Estrategias de revisión. El resto del grupo o personas cercanas a quien escribe pueden hacer sugerencias por escrito o de forma oral, ya sea individualmente o en grupo mediante el procedimiento que sigue:
 - 1. Leer y escuchar simultáneamente mientras el autor o autora, lee su producción escrita.
 - 2. Explicar de qué trata el texto y qué es lo que más gusta de él.
 - 3. Releer el texto para sí mismo (a). El alumnado intercambia los textos y cada quien lee la producción de otra persona.
 - 4. Responder a las siguientes interrogantes:
 - ➔ ¿El texto posee un buen principio, medio y final? (partes)
 - ➔ ¿Existe una secuencia lógica? (orden)
 - ➔ ¿Se podrá añadir algún detalle en alguna parte? (detalles)
 - ➔ ¿Hay algo que no se entienda? (claridad)
 - 5. Intercambiar ideas con el grupo y hacer las modificaciones pertinentes.

Limitantes en la enseñanza de la lengua escrita a población con DI.

- ☆ Falta de oportunidades de mediación. Al parecer una de las diferencias importantes entre personas con y sin discapacidad y que frenan el desarrollo de las habilidades útiles en la lectoescritura, consiste en las experiencias que vive una y otra población

(Light y Kent-Walsh, 2003). Las personas adultas que forman parte del contexto social de quienes tienen una discapacidad (profesoras, profesores, madres y padres de familia, familiares, amistades, etc.) muchas veces no ofrecen suficientes oportunidades para mediar progresivamente el desarrollo de estas habilidades; las interacciones y los espacios protagonizados por ellas para que los niños y niñas participen en esta habilidad básica, son muy cortos y escasos. Además, se ofrecen pocas oportunidades de acceso a sistemas alternativos de comunicación cuando se requieren durante la narración de las historias, por ejemplo; y frecuentemente, se hace mayor hincapié en el aprendizaje de los aspectos motores de la lectura, por ejemplo, pasar las páginas, que en el significado (López, 2007).

- ☆ Poca exposición a recursos literarios. Es fundamental señalar pues, que los niños y niñas con discapacidad usualmente viven mucho menos expuestos a recursos impresos como libros, periódicos, revistas, folletos, etc. Por otra parte, estas personas y sus familias, invierten mucho tiempo realizando diversas actividades cotidianas y de rehabilitación que finalmente les restan energía, recursos y tiempo para eventos lúdicos y demás momentos de tranquilidad donde sea posible compartir y disfrutar con el lenguaje escrito.
- ☆ El personal docente no se siente preparado. Otra dificultad consiste en que el profesorado muchas veces tampoco se siente profesionalmente capaz para enfrentar exitosamente la enseñanza de la lectoescritura a personas con severas alteraciones de comunicación usen o no sistemas alternativos. De hecho, existe evidencia empírica que muestra la falta de un currículo específico para esta enseñanza en casos de personas con discapacidad. A lo largo de muchas décadas, la lectoescritura no ha constituido una opción para personas con discapacidades:
- ♣ Ritmo lento de aprendizaje. Una de las desventajas observadas en los programas de integración escolar, consiste en que este alumnado se promueve de un curso escolar a otro superior aprendiendo a ritmos mucho más lentos en relación a su grupo; de este modo, llega un momento en que la diferencia de aprendizaje es tan grande, que el autoconcepto se deteriora a partir de la comparación con las y los compañeros y en consecuencia, puede disminuir su deseo de aprender (Troncoso y del Cerro, 2005).

- ♣ Exclusión social. Esta falta de habilidades lectoescritoras crea una gran distancia entre estas personas y la población sin discapacidad, agudizándose los conflictos de inclusión social.
- ♣ Dificultades reales para aprender a leer y a escribir. Las dificultades presentadas por las personas con discapacidad para aprender a leer y escribir son reales tengan o no sistemas alternativos de comunicación. En comparación con esta población, con frecuencia, el desarrollo de sus iguales sin discapacidad es notablemente superior en muchos aspectos incluso durante la vida adulta y por ello es fundamental un programa adecuado y oportuno de intervención (López, 2007).

La lengua escrita: un aprendizaje útil para todas las personas

Las disciplinas instrumentales son las materias del currículum escolar determinadas como imprescindibles para aprender las restantes, en virtud de que sin el dominio de estos conocimientos sería imposible el aprovechamiento escolar futuro (Molina, 1994). En este contexto educativo, las dos disciplinas instrumentales básicas son la lectoescritura y las operaciones matemáticas esenciales. Es muy importante considerar que tanto la lectoescritura como las matemáticas son instrumentos de comunicación interpersonal y actualmente se asegura que, “todas las personas, independientemente de su competencia mental, pueden tener acceso a estos lenguajes...” (Molina, 1994: 284).

Precisamente, debido a la trascendencia del desarrollo de estas habilidades en otros aprendizajes, la lengua escrita constituye un propósito fundamental en las investigaciones hechas con esta población (Hoogeveen y Smeets, 1991). Sobre todo, cuando en general, el fracaso escolar puede explicarse, en gran parte, por problemas de lectoescritura. De acuerdo a Aarón (1995a), el 90% de las dificultades de aprendizaje se vinculan con este dominio. Los aprendizajes instrumentales básicos, junto con la socialización y la autonomía, son algunos de los objetivos propuestos por la Educación Primaria (González-Pérez, 2003). Estos aprendizajes constituyen la base de siguientes etapas educativas y de la integración social, laboral y personal. En el caso de la DI, la respuesta educativa centra la atención de necesidades en los criterios siguientes:

- a) Criterio evolutivo. De acuerdo a las posibilidades cognitivas y de aprendizaje de las personas y de sus conocimientos previos.

- b) Criterio de funcionalidad. Los aprendizajes deben ser funcionales para la vida de la persona. Asimismo, lo deben ser para progresar en el currículo.

La respuesta educativa debe vincular las necesidades del alumnado con los objetivos, contenidos, metodología y organización de los recursos materiales y personales. Para la población con DI, González-Pérez (2003), sugiere adoptar un enfoque procedimental para abordar contenidos y objetivos porque su carácter manipulativo y experimental facilita la construcción conceptual. Al hacerlo, según su postura, se promueve simultáneamente el desarrollo de estrategias de planificación y descubrimiento, indispensables para aprender a aprender.

Una de las claves para mejorar la calidad de vida de las personas, incluso de aquellas con discapacidad, descansa en las oportunidades de acceso a alternativas de comunicación cada vez más eficientes y sean capaces de participar en la vida social. Respecto a su aprendizaje lectoescritor, estas personas se consideran como población de riesgo en virtud de sus problemas para comunicarse mediante el lenguaje oral o bien, para hacerlo en relación a determinadas funciones, por ejemplo, como informar o narrar.

Hay quienes, con un nivel muy bajo de funcionamiento debido a sus discapacidades motoras o sensoriales no podrán acceder a la lectoescritura, pero en cambio, sí podrán beneficiarse de actividades orientadas a disfrutar los libros, los cuentos, las historias propias de la edad infantil, además del aprendizaje de ciertas pautas básicas de conducta, de conceptos y de los espacios emocionales compartidos a través de la literatura sin reparar en el nivel de discapacidad; de ahí, que todas las personas deberían ser acercadas, lo más que se pueda en la medida de sus posibilidades, al espléndido viaje escondido tras las letras (López, 2007) porque “ningún niño y ninguna niña es lo suficientemente discapacitado (a) como para no poder beneficiarse de la experiencia de la lectoescritura” de cierta manera (López, 2007:11) . De la misma manera, la escritura es fundamental para la adaptación social y personal de alumnado con DI. Escribir, consiste en representar gráficamente las palabras a través de signos. La grafía suple al lenguaje; los sonidos de la lengua pueden ser reproducidos por un número determinado de signos y sus combinaciones (Molina, 1994).

La escritura es un lenguaje, es decir, un instrumento para posibilitar la comunicación interpersonal. Por tanto, este aprendizaje es motivante siempre y cuando los niños y niñas vean en él una forma de comunicación, siendo ineficaz la enseñanza de las letras sin el

contexto de las palabras y más aún, de los textos (Molina, 1994). Esto no significa que no deba enseñarse a trazar las letras porque finalmente, la escritura parte de un código convencional que hace posible la comunicación. Según este autor, la escritura es el símbolo de sonidos elementales (fonemas) del lenguaje hablado.

Otro hecho fundamental es que la lectura y la escritura están interrelacionadas porque sirven a un propósito común: la comunicación. Sin la lectura, la escritura no tendría sentido. Si fuera necesario diferenciar entre ellas, efectivamente, la génesis de la escritura precede al de la lectura, pero a pesar de ello, ni los dibujos ni cualquier otro signo escrito es lenguaje en sí mismos. De acuerdo a Molina, los signos gráficos se convierten en lenguaje al ser fuente de comunicación, es decir, cuando alguien los lee (Molina, 1994). Entre los recursos sugeridos por este autor, se citan ordenadores personales con paquetes de software específicos, porque este tipo de materiales, introduce en el proceso de enseñanza-aprendizaje una motivación alta, sobre todo si estos programas se presentan a manera de juego.

Según Hayes y Flower (1980), la escritura es una actividad compleja en la cual participan diversos procesos cognitivos (planificación, producción, revisión). La complejidad derivada del conjunto de procesos se reduce cuando se automatizan con la práctica (Molina, 1994). Actualmente, la perspectiva negativa de la enseñanza de las habilidades básicas a la población con DI se ha modificado. Un estudio realizado por Booth (1992), muestra que han cambiado las actitudes de profesionales y familias en torno al alumnado con dificultades de aprendizaje. Estas personas apoyan la idea de incluir lo más pronto posible programas de lectura en los casos de dificultades de aprendizaje, haciendo énfasis en la comprensión de los textos. Los argumentos predominantes se refieren a la oportunidad para obtener empleo y la integración social.

Investigadores como Troncoso y Del Cerro (2005) en su propuesta para enseñar a leer y escribir a esta población amplían los propósitos con la intención de hacer de la lectura una actividad de ocio, afición y aprendizaje y por tanto se concibe como un instrumento promotor de la autonomía personal. La lectoescritura no solamente sirve (como se afirma en Booth, 1992) para obtener empleo e integrarse socialmente, sino como medio de expresión, de diversión, de aprendizaje. Además, ellas plantean la lectoescritura como medio para expresar sentimientos, reflexiones y creaciones, así como alternativa para mejorar la capacidad intelectual de estas personas (Troncoso y del Cerro, 2005).

Respecto a los beneficios de la lengua escrita cuando se hace uso de sistemas alternativos y de las tecnologías de la información, López (2007) expone lo siguiente:

- ☆ Si el alumnado usuario de sistemas alternativos de comunicación tuviera una enseñanza oportuna y eficiente de la lectoescritura, pudieran desarrollar habilidades en este campo y a través de ellas podrían también acceder a un amplio abanico de aprendizajes y por lo tanto, a otras opciones para mejorar su calidad de vida. La lectoescritura es el puente que conduce al aprendizaje y desarrollo educativo, abre las posibilidades laborales, favorece la independencia y fomenta la expresión de emociones, sentimientos, ideas, preguntas, etc. Propiciar el conocimiento del mundo escrito hace posible la inmersión en la vida social mediante la identificación con quienes participan en las historias, la reflexión sobre las creencias, valores y formas de comportamiento, la convivencia con personas afectivamente importantes durante los momentos de lectura.
- ☆ El desarrollo de estas habilidades puede dar cabida al uso otras tecnologías como el internet que puede evitar las limitaciones de la comunicación cara a cara. Usualmente para esta población se utilizan tableros de comunicación. La información a manejar mediante ellos es limitada, por ello, es conveniente combinar esta herramienta con el fomento de habilidades de lectoescritura para dar lugar al origen de un vocabulario nuevo apoyándose de recursos como tableros alfabéticos o dispositivos con voz sintetizada útiles en la emisión de mensajes orales de acuerdo a un fragmento escrito (López, 2007).

☞ **La teoría piagetiana y el concepto de madurez**

La educación formal se comienza al ingresar a la escuela. Pese a ello, desde mucho antes, inicia la construcción de fundamentos esenciales para el desarrollo de la alfabetización. Además durante este período se favorece la asociación fonema-grafema y la conciencia fonológica. A partir de 1970 el enfoque tradicional para enseñar a leer y escribir es objeto de miradas críticas. A propósito del concepto de *madurez*, una investigadora, Mary Clay (1972a), fue pionera en la introducción del término “lectoescritura emergente” para dar a conocer la conducta infantil ante los textos escritos, considerando que este comportamiento no se trata de una lectura y escritura convencionales.

🔗 La lectura emergente

Contrariamente a los supuestos de Clay (1972b), el concepto habitual de *madurez* insiste en la existencia de un momento específico en el que una persona está lista para aprender a leer y escribir. Un ejemplo de esta postura es la de Molina (1994). De acuerdo a su perspectiva, la lectura es una parte del lenguaje, se desarrolla evolutivamente mediante fases cuya secuencia debe respetarse e inducirse mediante apoyos metodológicos para fomentar el avance lo más rápidamente posible en este aprendizaje. Es necesario –de acuerdo al autor- usar los instrumentos apropiados para conocer en cuál estadio se encuentra cada persona. Al llegar a la escuela, niños y niñas han avanzado ya en el curso de estos niveles por lo que no es pertinente comenzar de cero o asumir que todos (as) sigan el mismo ritmo.

Es imprescindible tener en cuenta que el aprendizaje de la lectura requiere de hacer funcionar o activar una serie de procesos, funciones y estrategias cognitivas. Por este motivo, el personal docente debe conocer este funcionamiento e intentar estimularlo, es decir, de acuerdo a este autor, en el caso de incidir negativamente en el funcionamiento cognitivo probablemente puede lentificarse el aprendizaje e incluso, probablemente se imposibilite.

En el caso de todas las personas ya sean normales, superdotadas o discapacitadas intelectuales es indispensable respetar los principios citados arriba. La diferencia estriba en el punto de partida, en las actividades seleccionadas, en los recursos materiales, en el ritmo de aprendizaje. Según López (2007) no es necesario discutir si deben usarse métodos de progresión analítica o sintética.

De forma contraria al constructo de *madurez*, la *lectura emergente* propone un desarrollo indefinido del aprendizaje de la lectoescritura entre la conducta temprana de alfabetización y los comportamientos mostrados cuando se puede leer y escribir de modo independiente y convencional sin que ninguno de estos dos momentos tenga un período de inicio o final concretos. En el desarrollo temprano de la lectoescritura, esta investigadora señaló la importancia de la relación entre escritura y lectura, porque hasta ese momento (1970), -y me atrevo a pensar que aún en nuestros días-, se cree que primero es necesario saber leer para después poder escribir (López, 2007). Al respecto Romero, Pérez, Bustos, Morales y Hernández (2013) afirman que el desarrollo de la alfabetización consistiría en un proceso continuo que inicia tempranamente en la vida de una persona y que evoluciona al

interactuar con la lectura y escritura y cuestionarse sobre ellas. A partir de los supuestos anteriores, el concepto de lectoescritura emergente se ha enriquecido con otros elementos:

- ✚ El proceso de alfabetización inicia antes de la educación formal en el nivel de Infantil. Antes de los 3 años es posible identificar etiquetas, logotipos comerciales, signos, etc. en los artículos del hogar y sobre todo, fuera de éste.
- ✚ A lo largo de la infancia, la lectura y la escritura siguen una evolución paralela e indisociada e implican hablar, escuchar, leer y escribir.
- ✚ Algunos de los ejes del aprendizaje temprano es el descubrimiento paulatino de la asociación entre sonidos y letras, saber que las palabras tienen significado y que las letras tienen un nombre.
- ✚ El largo camino que implica el aprendizaje del lenguaje escrito es transitado desde edades muy cortas durante las interacciones con personas adultas en situaciones de lectura y escritura, o bien, mientras se exploran materiales impresos u observa a alguien más manipularlos.

Pat Mirenda en 1993, ampliaba la definición de lectoescritura:

“La lectoescritura es más que aprender a leer y a escribir. Es aprender a disfrutar con las palabras y con las historias cuando otra persona las esté leyendo. Es aprender a amar los libros y todos los mundos que pueden ser abiertos a través de ellos (...). Es conocer cómo ocurren las cosas en sitios en los que nunca hemos estado o que ni siquiera existen. Si entendemos que la lectoescritura es eso y más, también podemos entender que ningún niño está lo suficientemente discapacitado como para no poder beneficiarse de experiencias con el lenguaje escrito a partir de actividades que surjan de prácticas de lectoescritura emergente” (Mirenda, 1993: 352). Desde este momento, se consolida el concepto de *lectoescritura emergente*. Se distingue por el temprano reconocimiento de que los símbolos significan algo y que las personas los utilizan para comunicarse (Stratton, 1999).

Estas habilidades, llamadas de lectoescritura emergente, comienzan a evolucionar desde el nacimiento de manera tácita y en todos los aspectos del desarrollo, construyéndose durante toda la vida. Son el resultado de la mezcla permanente de experiencias y destrezas, por ende, todas las personas pueden beneficiarse de estas experiencias mientras vivan, aunque los beneficios sean distintos para cada quien de acuerdo a sus características. Tales experiencias pueden ser: contar chistes, colorear,

compartir un relato o anécdota, hojear una revista y todas ellas ponen su grano de arena en el acercamiento social.

Los componentes de la lectura emergente son 4:

- ✓ Lectura en voz alta. Hacerlo de manera regular es esencial para la construcción de los cimientos del disfrute de la lectura. Una de las metas fundamentales de la enseñanza, es hacer germinar la idea de que los libros son divertidos, saber que las historias están escritas, que tienen una estructura específica y que los textos al ser leídos suenan diferente al lenguaje oral.
- ✓ Concepto de símbolo. El contacto constante con materiales escritos permite reconocer que el símbolo cumple una función porque significa algo. Es el uso frecuente de estas representaciones el detonador infalible hacia la comprensión.
- ✓ Escritura emergente. La escritura y la lectura se complementan y apoyan mutuamente. Muy lejos de las habituales creencias, antes de iniciar la escolarización ya existe la noción de que escribir no es lo mismo que dibujar.
- ✓ Entornos lectoescritores. Uno de los pilares de este aprendizaje consiste en crear un entorno favorecedor, es decir, un ambiente que ofrezca oportunidades para revisar libros, interactuar con iguales y con personas adultas y un profesorado que encauce y refuerce constantemente los indicios de interés hacia la lengua escrita.

La narrativa, como ingrediente central de muchos textos infantiles, tiene cometidos esenciales para apoyar el desarrollo no solo cognitivo sino emocional. La narrativa permite identificarse con quienes participan en la trama y conocer alternativas para hacer frente a circunstancias adversas; facilita la anticipación de las conductas a partir de la empatía porque desde ella pueden compartirse sentimientos y pensamientos. Esto permite el conocimiento de los sentimientos propios y también reconocer la propia forma de pensar y actuar. Además, la narrativa ayuda a crear pequeñas representaciones mentales sobre el sistema de funcionamiento del mundo.

Los elementos anteriores ayudan a comprender la lectura a partir de:

- ➔ El reconocimiento de las relaciones temáticas entre una persona y la sociedad.
- ➔ La elaboración de planes de acción
- ➔ La construcción de inferencias (¿por qué? respuesta implícita)

- ➔ El descubrimiento de los propósitos que orientan el comportamiento de un grupo de personajes
- ➔ El establecimiento de asociaciones causales (López, 2007).

En consonancia con la postura de Mary Clay (1972b), en otra opinión, el aprendizaje de la lectura es un proceso interactivo y sumamente complejo, debido a ello, no resulta extraño que gran parte del alumnado con DI muestre problemas en él, sin embargo son semejantes las dificultades presentadas por personas con y sin ella, no existiendo problemas de lectura exclusivos del alumnado con esta discapacidad (González-Pérez y Santiuste, 2003), por lo tanto, el proceso de enseñanza debe ser el mismo para todo el alumnado independientemente de la presencia de esta condición.

3.8 Investigación sobre la enseñanza de la lengua escrita a personas con DI.

Los estudios descritos a continuación abordan, sobre todo, el aprendizaje de la lectura en personas con DI. Por otra parte, la muestra participante en la mayoría de ellos son personas con Síndrome de Down (SD). En la década de los 80's y 90's se realizaron estudios basados en el supuesto de que la lectura podía favorecer el lenguaje oral.

- I. Oelwein (1988), influyó en el programa de la Universidad de Washington que originalmente surgió de la necesidad de ayudar a comunicarse a un niño de 4 años. Él había desarrollado notables habilidades de discriminación visual pero muy escasas en relación al lenguaje hablado. Usando la metodología de discriminación, el niño ejercitó la asociación, clasificación, selección y nombramiento, progresando ostensiblemente al reconocer palabras asociándolas con sus fotos o sus dibujos. Posteriormente se le enseñó el lenguaje de signos y tuvo la oportunidad de comunicarse eficazmente.

Alentada por los resultados de esta investigación y por los obtenidos por Rodhes en 1969 (había usado la lectura como programa de lenguaje para niños con síndrome de Down), la Universidad de Washington introdujo el programa de lectura a otras personas con características similares cuando lograban ciertos niveles de discriminación visual. De esta forma, la lectura comenzó a ser parte de los programas de educación preescolar. En las sesiones individuales, se dedicaba de 5 a 7 minutos a la lectura, de 3 a 4 veces por semana.

- II. Una investigación semejante, fue realizada por Pieterse y Treloar (1981) en la Universidad Mcquarie en Australia, sin embargo su divulgación no fue suficiente. Algunos datos sobre este estudio, han sido publicados por investigadores como Dimitriev (1982). Este programa usa como estímulos visuales palabras completas en la fase inicial para trabajar en seguida sobre los sonidos de las letras. Según Pieterse y Treolar (1981), los apoyos visuales en la enseñanza de la lectura facilitan el uso de palabras en el lenguaje oral de quienes presentan dificultades auditivas y problemas de lenguaje receptivo.
- III. En 1984, la Asociación Síndrome de Down de Murcia (ASSIDO), comenzó un programa de lenguaje y lectura para personas con síndrome de Down mayores de 6 años. La muestra estuvo conformada por 7 personas entre 10 y 13 años de edad cronológica (en la evaluación inicial) y con un coeficiente intelectual medio de 62. Los primeros resultados fueron publicados por Candel (1993) y mostraron que después de un período de 4 a 6 años de enseñanza, los niveles de lectura oscilaban entre 1º y 3er grado de educación primaria.
- IV. Otro de los investigadores que apoya la enseñanza de la lectura como alternativa para desarrollar el lenguaje oral es Buckley (1992). De acuerdo a él, la deficiencia en la memoria a corto plazo y en la información vía auditiva dificulta a las personas con síndrome de Down comprender el lenguaje oral. Los resultados de Buckley muestran que por lo menos el 20% de los niños con síndrome de Down son capaces de leer palabras sueltas entre los 3 y 4 años; en sus estudios, enseñaba a leer y hablar simultáneamente, con la finalidad de alentar entre sí el desarrollo de los dos medios de comunicación. Comprobó que las habilidades para hablar y leer se desarrollaron más de lo que se espera en poblaciones con SD. Además, también observó que progresaban más rápidamente quienes usaban frases escritas para leer en tarjetas con imágenes que quienes solamente recibían estímulos auditivos de frases a repetir.
- V. Se ha demostrado a través del uso de una serie de medidas como: lectura de palabras, pseudopalabras y párrafos cortos, así como comprensión, que un temprano desarrollo de la CF predice el éxito posterior en la lectura, (e.g. Linortner y Hummer, 1991). Por otra parte, se ha observado que quienes reciben instrucción solamente en CF o en combinación con la asociación grafía-fonema antes de aprender a leer, muestran mejoras en: a) la habilidad para leer en voz alta palabras y pseudopalabras escritas (e.g. Bradley y Bryant, 1983); b) seleccionar

pronunciaciones correctas para las palabras y pseudopalabras escritas (e.g. Byrne y Fielding-Barnsley, 1993) y; c) seleccionar imágenes que representan los significados de las palabras (e.g. Schneider, Kispert, Roth, Vise y Marx, 1997).

La relación bien documentada entre CF y diversos aspectos de la habilidad lectora infantil está probablemente sustentada por la necesidad de los y las lectoras principiantes de comprender las relaciones subyacentes grafía-fonema. Si los fonemas no pueden aislarse en el discurso oral, las bases para representar a las palabras en la ortografía alfabética permanecerán inaccesibles (Cupples y Iacono, 2000). Se han realizado investigaciones en este campo abordando habilidades específicas como la correspondencia grafema-fonema, segmentación fonológica, etc. (p.e. Hoogeveen y Smeets, 1991) y muchas otras basadas también en la perspectiva psicolingüística. A continuación se citan algunas de ellas:

El descubrimiento de la relación entre conciencia fonológica y la adquisición de la alfabetización ha sido referida como “uno de los éxitos más grandes de la psicología moderna” (Bryant y Goswami, 1987: 439). La evidencia de una relación entre conciencia fonológica y la habilidad para leer es realmente impresionante, habiendo sido corroborada en los sistemas alfabéticos estudiados. La razón de este vínculo es evidente: desde que la escritura alfabética representa sonidos en el nivel de fonemas, la habilidad para atender conscientemente a la estructura sonora del lenguaje debe contribuir al descubrimiento del principio alfabético y, como resultado, al desarrollo de la habilidad para leer traduciendo letras o grupos de letras en sus sonidos correspondientes.

Por ende, una alteración en el área de la conciencia fonológica es considerada la primera causa de las dificultades de lectura. Sin embargo, recientemente Cossu, Rossini y Marshall (1993) cuestionaron la hipótesis de la relación entre conciencia fonémica y el aprendizaje de la lectura. Estos autores realizaron una investigación sobre el desarrollo de la conciencia fonémica en 10 personas con SD, edad media: 11.4 años, quienes habían comenzado a leer antes del inicio del estudio. Se constituyó un grupo control con 10 personas sin discapacidad (edad media: 7.3 años); ambos grupos mostraron una habilidad semejante en lectura. Se utilizaron cuatro tareas para evaluar la conciencia fonémica: segmentación fonémica, consistió en contar el número de fonemas en las

palabras presentadas oralmente; supresión fonémica, sustraer los primeros dos fonemas de las palabras presentadas oralmente; pronunciación, pronunciar los sonidos (deletrear) de las palabras enunciadas por quien aplicaba la evaluación y, finalmente, síntesis fonémica, unir secuencias de fonemas para formar palabras. De acuerdo a los resultados de Cossu et al., aún con niveles semejantes de lectura, el grupo con SD se desempeñó significativamente peor que el control en estas tareas, poniendo así en tela de juicio, el papel de la conciencia fonológica en el desarrollo lector. La pregunta es si las conclusiones reportadas por éstos autores ofrecen una sólida evidencia contra el modelo teórico referente al desarrollo de la lectura oral, en el que la CF desempeña un papel primordial. Para responder ésta interrogante deben puntualizarse dos cuestiones:

Primero, hay una dificultad de interpretación de los datos empíricos relacionada con la actual falta de conocimiento teórico en relación al nivel mínimo de CF necesario en la adquisición del sistema de lectura (ya sea como precursor o como consecuencia). Byrne (1993) impulsó ésta discusión cuando notó que el grupo participante con síndrome de Down en el estudio de Cossu et al. no puntuó cero en las tareas de CF. Debido a ello, aunque su nivel de CF fuera inferior al de su grupo de control, probablemente era suficiente para aprender a leer.

El segundo aspecto se relaciona más directamente con la metodología. Se ha sugerido que el grupo con síndrome de Down en el estudio de Cossu et al. (1993) pudo haber obtenido resultados más bajos en las medidas de CF como resultado de un pobre desarrollo cognitivo general más que por las deficiencias de la competencia subyacente en CF (Byrne, 1993). En éste sentido, es notable que Cossu et al. eligieron incluir una tarea de supresión, que es de las más difíciles para niños de entre 5 y 6 años (Stanovich, Cunningham y Cramer, 1984).

De estos resultados se derivaron varios estudios. Aquí hemos recogido tres de ellos donde se analizan con más detalle los supuestos de Cossu y equipo.

1. Cardoso-Martins y Frith, 2001, observaron que para explicar las observaciones de Cossu et al., no puede afirmarse que el grupo con el síndrome aprendió a leer a través de la ruta visual sin recurrir al código alfabético, porque, como lo especificaron los mismos autores, el grupo experimental coincidió con el control en la habilidad para leer palabras y no

palabras (que requieren del uso de la ruta fonológica –código alfabético- para ser leídas). De acuerdo al trabajo de este autor, el bajo desempeño del grupo con síndrome de Down debe atribuirse a que la adquisición de la lectura alfabética puede tener lugar en ausencia de la conciencia fonémica (Cardoso-Martins y Frith, 2001).

De acuerdo a esta opinión, Cossu et al., obtuvieron estos resultados porque las tareas de conciencia fonémica empleadas durante el estudio implican, evidentemente, la manipulación explícita o segmentación de los sonidos del lenguaje oral y exigen un esfuerzo cognitivo muy importante. El grupo experimental no pudo cubrir las demandas de estas tareas porque su edad mental era de solamente 5 años.

Cossu et al., admiten que las personas con este síndrome pueden no comprender los requerimientos de las tareas de conciencia fonológica, pero, de acuerdo a ellos, no las comprendieron porque no pueden manipular conscientemente los fonemas y en ello están de acuerdo Cardoso-Martins y Frith (2001), no obstante, según estas autoras, esta falta de habilidad se debe a la deficiencia en los procesos cognitivos que son necesarios para operar con las representaciones fonológicas.

A raíz de lo anterior, las autoras, realizaron un estudio en el que intentaron probar la hipótesis de que los individuos con SD que han comenzado a leer, pueden desempeñarse exitosamente en tareas de detección de fonemas porque éstas son más accesibles y no presuponen habilidades de segmentación o manipulación fonémica. Los resultados mostraron que tanto las personas con discapacidad como aquellas que no la presentan, encuentran muy sencillo resolver tareas de identificación fonémica (p. e.: ¿cuál nombre: /puerta/, /silla/, /camisa/ comienzan con el sonido /s/?).

De hecho, los dos grupos, control y experimental (de personas sin y con síndrome de Down, respectivamente) obtuvieron puntuaciones sumamente elevadas en la prueba y esto dificulta lograr una clara conclusión sobre la relación entre la habilidad para detectar fonemas y la lectura. Por tanto, las investigadoras realizaron una segunda investigación para comprobar si la

tarea de detección o identificación fonémica podía diferenciar el grupo de las personas lectoras del grupo de no lectoras con SD, independientemente de las diferencias entre los dos grupos en relación a la edad cronológica, la inteligencia y el conocimiento de las letras.

Los resultados mostraron que el grupo que no sabía leer tuvo un desempeño significativamente por debajo en comparación al grupo lector. Debido a ello y a que desde el primer estudio se habían descartado las habilidades de manipulación de los fonemas (por las dificultades cognitivas de las personas con SD) las autoras supusieron que esta habilidad (conciencia fonémica) no es necesaria para descubrir el principio alfabético y para aprender a leer. Esto no implica, como reportaron Cossu et al., una independencia entre la conciencia fonémica y la alfabetización porque en los dos estudios de Cardoso-Martins y Frith, se observó un desempeño notable de las personas lectoras con SD en la tarea de detección fonémica.

2. Cupples y Iacono (2002) ofrecen dos explicaciones importantes en relación a la pregunta sobre por qué quienes presentan síndrome de Down usualmente no se benefician de la enseñanza fonética directa. La primera consiste en que estas personas presentan dificultades especiales en las tareas que demandan procesar y recordar información auditiva (Cupples y Iacono, 2002). La segunda se deriva de los estudios de Cossu et al., (1993) quienes señalaron que la enseñanza de la lectura debe centrarse en la lectura (incluyendo el conocimiento sobre la correspondencia grafema-fonema) en lugar de hacerlo en la conciencia fonológica.

A pesar de que estos descubrimientos fueron ampliamente difundidos, ha habido un giro en la evidencia empírica en relación a los beneficios potenciales de la enseñanza fónica para las personas con síndrome de Down (Buckley, Bird y Byrne, 1996; Farrell y Elkins, 1995). Teóricamente, un beneficio evidente de la enseñanza fónica es que promueve la independencia en una situación de lectura, capacitando a las personas para generalizar sus habilidades lectoras a palabras nuevas, una habilidad que, en el campo de la investigación, ha sido juzgada como imprescindible en el éxito lector (Cupples y Iacono, 2002).

Respecto a la opinión de Cossu et al. en relación a que no necesariamente tiene lugar la asociación entre conciencia fonológica y las habilidades de lectura oral, Cupples y Iacono (2002) señalan que no es pertinente derivar esta conclusión de los resultados de ese estudio porque, por una parte, Cossu et al. no valoraron directamente la relación entre conciencia fonológica y lectura. En lugar de ello, infirieron que no existía tal relación a partir de que la muestra con SD, quienes leían tan bien como la muestra sin el síndrome, tuvo un desempeño mucho más bajo en tareas de conciencia fonológica. Una de las dificultades metodológicas de este estudio reside en las tareas usadas. Éstas no fueron diseñadas considerando las limitaciones cognitivas de las personas con SD.

La escasa evidencia sobre la enseñanza de la conciencia fonológica y la lectura en personas con otras formas de DI ha sido de gran importancia para dilucidar cuáles son los modelos más viables para personas con estas características, asumiendo que existen similitudes entre estos dos grupos (personas con SD y con otras discapacidades intelectuales).

De acuerdo a Cupples y Iacono (2002), es alentador notar que quienes presentan DI, mediante la enseñanza de la alfabetización, pueden desarrollar habilidades basadas en la fonía, como la asociación entre grafemas y fonemas (Hoogeveen, Smeets y Van der Houven, 1987), o unir fonemas para formar sílabas (Hoogeveen, Kouwenhoven y Smeets, 1989, Hoogeveen y Smeets, 1988). Estas autoras (2002), intentaron comparar directamente la efectividad de dos técnicas instruccionales para desarrollar habilidades de lectura oral en personas con SD.

Para ello se utilizaron una serie de estudios de caso con el propósito de comparar las perspectivas “palabra completa” (observa y di) y “análisis de la palabra”, mediante la rima y la enseñanza de la lectura de monosílabos extraídos del comienzo de palabras.

Los inicios de las palabras y las rimas escogidas en este estudio como base de la perspectiva “análisis de la palabra” tienen una explicación teórica. Se ha

argumentado que la conciencia de las unidades subsilábicas del inicio de la palabra y la rima se desarrollan antes que la conciencia de los fonemas individuales y, además, que este nivel de conciencia inicio de la palabra-rima puede ayudar a formar un cimiento sólido para construir la relación entre las palabras orales y sus representaciones escritas. También existen otros argumentos para haber usado estos elementos en lugar de fonemas individuales con la muestra de participantes con SD. Debido a las limitaciones en términos de memoria a corto plazo, observadas ordinariamente en esta población, se empleó un método de enseñanza que implicara exigencias mínimas de esta memoria. El uso de inicios de las palabras y rimas significó que el grupo participante nunca necesitó unir más de dos sonidos para leer una palabra monosilábica.

Además, Cupples y Iacono (2002) supusieron que la muestra encontraría más sencillo comprender la naturaleza de los inicios de las palabras y las rimas que de los fonemas aislados porque esto implica mayor abstracción. En relación a las predicciones experimentales del estudio, las autoras esperaron dos posibles respuestas: si la instrucción explícita en conciencia fonológica es irrelevante en el desarrollo de la lectura en personas con SD (como fue sugerido por Cossu et al., 1993), entonces el grupo expuesto a la perspectiva “palabra completa” debería mostrar patrones semejantes de aprendizaje lector que quienes son expuestos al modelo “análisis de la palabra”.

Por otra parte si la enseñanza explícita de la conciencia fonológica beneficia el desarrollo lector en personas con SD (como se señaló en el informe de Cupples y Iacono, 2000), entonces quienes estuvieran expuestos al modelo “análisis de la palabra”, deberían desempeñarse mejor en lectura después de la intervención que quienes fueron enseñados bajo el otro modelo (“palabra completa”), especialmente en el caso de palabras que no fueran abordadas directamente como parte del programa de enseñanza. En el estudio participaron 7 personas australianas con SD. Su edad cronológica era entre 8 y 12 años, puntuaron 0 o 1 en la prueba de lectura (Woodcock Reading Mastery Tests), su lenguaje oral podía comprenderse, escribían enunciados de 3 o más palabras, estaban implicados en actividades académicas,

hablaban inglés como lenguaje nativo y no tenían pérdida sensorineural severa.

Los hallazgos de este estudio, coincidieron con la relación positiva entre conciencia fonológica y lectura de no palabras (Cupples y Iacono, 2000) y no coincidieron con los resultados obtenidos por Cossu et al. (1993) para quienes la enseñanza de la conciencia fonológica es irrelevante para el desarrollo lector en personas con SD. Este estudio arrojó ciertas evidencias en relación a que la enseñanza de la lectura alfabética (conversión grafema-fonema) puede facilitar el desarrollo de la conciencia fonológica en esta población (por lo menos en la unión de fonemas y conformación de no palabras).

Es posible que la habilidad para manipular fonemas requiera tanto de la habilidad para atenderlos conscientemente y para operar sobre ellos. Los dos estudios de las autoras Cupples y Iacono, sugieren que quienes presentan síndrome de Down y han comenzado a leer, tienen complicaciones solamente en este segundo requisito.

Según las autoras, esto no significa que la habilidad para operar conscientemente sobre los aspectos formales del lenguaje no juegue ningún rol en la adquisición de la lectura, sino que tal como lo han evidenciado una serie de investigaciones (Morais, Alegria y Content, 1987; Perfetti, Beck, Bell y Hughes, 1987; Goswami y Bryant, 1990), la relación entre la habilidad metalingüística y la adquisición de la lectura es probablemente recíproca, de tal manera que cuando una se desarrolla, fomenta la evolución de la otra.

3. Finalmente, de acuerdo a Emilio Gombert (1992), el desarrollo metalingüístico consiste en una transición del conocimiento implícito (epi) al conocimiento explícito (meta). Durante el desarrollo epilingüístico, niños y niñas reúnen conocimiento implícito sobre las representaciones segmentales de las palabras orales para identificar diferencias entre las palabras con sonidos semejantes (loco, foco, poco, toco).

Estas habilidades epilingüísticas son una condición necesaria pero no suficiente para lograr una conciencia fonológica, siendo imprescindible la presión ambiental, es decir, la exposición a actos de alfabetización que funcionen como catalizadores en el desarrollo del conocimiento metalingüístico y de la habilidad para reflexionar sobre la estructura sonora de las palabras.

A diferencia de esta teoría, Cossu, Rossini y Marshall (1993) argumentaron que la conciencia fonológica no es un prerequisite (Cossu y Marshall, 1990) ni una consecuencia del aprendizaje de la lectura. En opinión de Gombert (2002), el bajo CI este grupo con SD pudo impactar de tal forma que mientras que tuvieron las habilidades fonológicas requeridas, no pudieron resolver las tareas fonológicas presentadas debido a las demandas cognitivas generales que ellas implican. Además, Bertelson (1993) señaló que no es seguro que el grupo hubiera comprendido las instrucciones de la tarea.

A partir de estos resultados, no es apropiado concluir que el grupo hubiera aprendido a leer sin necesidad alguna de conciencia fonológica (Gombert, 2002). Al respecto, Byrne (1993), igual que las autoras anteriores, sugirió que este grupo con SD pudo haber fracasado a causa de las demandas atencionales y de memoria de trabajo requeridas por los ejercicios de conciencia fonológica, porque existen tareas fonológicas más sencillas como las tareas de opinión (en inglés *judgment tasks*, en las que se pregunta si dos palabras comienzan con el mismo sonido, p. e. “pera” y “cera”) que el conteo de fonemas, el deletreo oral y otros ejercicios usados por los autores.

De acuerdo al modelo propuesto por Morton y Frith (1993) las representaciones fonológicas (RF) subyacen en el conocimiento sobre las reglas de conversión grafema-fonema (GF) y en la conciencia fonológica implícita (CFi). Sin embargo, ambos dependen de otras habilidades; la conciencia fonológica requiere de la habilidad metarepresentacional (M) y el conocimiento de la asociación grafema-fonema se construye mediante la experiencia lectora.

La controversia consiste en conocer si es posible establecer las correspondencias grafema-fonema sin una conciencia fonológica explícita. Al

respecto Cossu et al., (1993) admitieron que el funcionamiento eficiente de la correspondencia grafema-fonema tiene componentes tanto visuales como fonológicos, argumentando que el conocimiento implícito es suficiente. Esta postura, por supuesto, se contrapone directamente con las que defienden la relevancia de la conciencia explícita de los fonemas para dominar el principio alfabético (Byrne, 1998) y que señalan la importancia de la enseñanza explícita de las reglas de conversión grafema- fonema.

La teoría de Gombert sobre el desarrollo metalingüístico sugiere una nueva alternativa para elaborar esta explicación y consiste en que aprender a leer en un sistema alfabético es un paso necesario para poder responder a las tareas que implican una conciencia fonémica explícita como segmentación, supresión y conteo de fonemas. Sugiere además, que el modelo de Morton y Frith (1993) necesita modificarse, debido a que, según Gombert (2002), una consecuencia de aprender a leer consiste en permitir a quien lee monitorear conscientemente la manipulación de los fonemas.

En otras palabras, la conciencia fonológica implícita (CFi) se convierte en conciencia fonológica explícita (CFe) a través de la influencia de la experiencia lectora. Además, GF, que se edifica sobre la sensibilidad a las unidades sub-silábicas, permite identificar las unidades fonológicas de las que se debe tener conciencia, es decir, los fonemas (Gombert, 2002).

Si este modelo es adecuado, la lectura alfabética sería un “marcapasos” en el desarrollo de la conciencia fonológica explícita y las personas con SD podrían mostrar esta conciencia al nivel de los y las lectoras normales que tuvieran una práctica similar en lectura, pero persistirían habilidades deficientes como rimar al no haberse practicado en el proceso lector. De cualquier manera, debido a su inhabilidad para comprender las instrucciones nuevas y realizar tareas poco familiares, su desempeño en las tareas de conciencia fonológica sería inferior al de poblaciones sin DI.

Para probar estas hipótesis, Gombert (2002) realizó una réplica del estudio de Cossu et al. (1993) con niños y niñas franceses que padecían SD, observando una deficiencia de la población con SD en la habilidad meta-

representacional. Esta alteración daña a la conciencia fonológica implícita (CFi) y por tanto, el desempeño en tareas epifonológicas (que implican conciencia fonológica implícita) es sumamente bajo. Otras consecuencias de este déficit residen en la escasa evolución de CFe y del conocimiento GF.

Las tareas de manipulación fonémica, que dependen de CFe y la lectura de pseudopalabras que depende de GF mostraron alteraciones pero no severas. Por otra parte, la lectura de palabras o de pseudopalabras muy parecidas a las comunes no presentó déficits, es decir, el grupo mostró habilidades léxicas. Por tanto, al contrario de lo propuesto por Cossu et al., incluso las personas con SD, desarrollan conciencia fonológica al aprender a leer en un sistema alfabético.

3.9 Propuestas para enseñar a leer y a escribir a personas con DI.

a) Enseñanza de la lectura

En virtud de lo anterior, ha sido ampliamente debatido el método más adecuado para enseñar a leer a personas con DI. Esta controversia se ha instalado, principalmente, entre los métodos global y fonético (González-Pérez, 2003).

1. **MÉTODO FONÉTICO.** El método sintético, llamado también fonético, se basa en el estudio de los fonemas, iniciando por las vocales y después las consonantes. Posteriormente se aborda el estudio de las sílabas, de las palabras y finalmente, de las frases. Este método facilita el desarrollo de la vía fonológica y su propósito es enseñar el código útil en la interpretación de todas las palabras escritas sean o no familiares, para después conocer su significado. Precisamente el inconveniente de este método consiste en separar la lectura de la comprensión de su contenido.
2. **MÉTODO GLOBAL.** El método global llamado también analítico, parte de la frase a su descomposición en palabras, posteriormente al análisis de las sílabas y de las letras y, finalmente, a la síntesis para reconstruir palabras (González-Pérez y Santiuste, 1998). Este método promueve el desarrollo de la vía lexical de acceso al significado porque induce a la creación de un vocabulario visual amplio que permite el reconocimiento directo de las palabras. Por tanto, la lectura y el significado se interrelacionan desde el inicio del proceso.

Actualmente, los aportes de las investigaciones señalan que no hay un método mejor que otro. Tampoco existe un método funcional para todas las personas con DI. Según González-Pérez (2003) la elección del método depende de la evaluación de las estrategias usadas por el alumno o alumna para aprender a leer.

No obstante, autores como Cuetos (1990), consideran que el método más apropiado para el castellano, es el sintético o fonético. La explicación se atribuye a la transparencia de esta lengua, es decir, existe correspondencia entre el fonema y el grafema, a excepción de los casos “c”, “g” y “r”, además, el castellano tiene un número reducido de sílabas, condición facilitadora del aprendizaje lector en un período corto. González-Pérez (2003) señala la utilidad del método analítico sobre todo al inicio de la lectura para ayudar a los estudiantes a comprender que los signos impresos representan conceptos con significado.

Estos métodos han sido recuperados en distintas propuestas metodológicas. A continuación se describen algunas de ellas.

- a. Propuesta de Santiago Molina García. Apoyando el supuesto anterior, Molina (1994) concibe al lenguaje escrito como una herramienta para comunicarse y por tanto, la unidad con significado más elemental es la palabra y las más funcionales son, la frase y el texto (Molina, 1994). Según este autor, por deducción, la enseñanza de esta disciplina debiera empezar por esta unidad concreta con significado llamada *palabra* para introducir en breve las unidades mayores, siendo este un aspecto muy importante en alumnado con DI debido a la concreción de su pensamiento.

Un experimento realizado por Molina y colaboradores (1990) se llevó a cabo con 19 niños deficientes mentales denominados ligeros (CI entre 50 y 70) con edades cronológicas de 7 a 9 años. Esta investigación se orientó a enseñar a leer de forma comprensiva (no existe otro tipo de lectura en sentido estricto) y se desarrolló de la manera siguiente:

1. Aprestamiento

Después de examinar el nivel de los participantes en los prerrequisitos contemplados por la batería diagnóstica BATICBALE (Molina, 1992), se entrenó a los niños de manera individual en lenguaje oral, estructuración espacial o en orientación espacial, concediendo mayor importancia a alguno

de estos prerequisites de acuerdo al nivel de cada participante. El modelo didáctico usado para estimularlos se muestra a continuación.

Fases

- ◊ Clarificación de objetivos. Explicar claramente, al inicio de cada unidad didáctica, los propósitos planteados.
- ◊ Modelado. El personal docente muestra un ejemplo ante el grupo, haciendo una pausa cuando se requiera para responder preguntas.
- ◊ Práctica guiada. El grupo en entrenamiento elige uno de los ejercicios de la unidad didáctica y tras realizarlo, recibe retroalimentación.
- ◊ Práctica independiente. Los ejercicios son resueltos sin apoyo o tutoría.
- ◊ Evaluación formativa. El equipo docente corrige las actividades desarrolladas durante la fase anterior ofreciendo explicaciones y ejemplos cuando es necesario.

Principios para desarrollar las fases del aprestamiento

- Sistema social. El sistema social idóneo se cubre cuando las adaptaciones continuas del entrenamiento se relacionan a los objetivos de acuerdo a la preferencia del grupo.
- Principio de reacción. Después de analizar la realización de las actividades, el personal retroalimenta.

2. Enseñanza de la lectura

La segunda etapa, consiste en la enseñanza de la lectura de acuerdo a las fases siguientes:

- a) Etapa logográfica. La secuencia didáctica de esta etapa gira alrededor de un conjunto de centros de interés seleccionados por el alumnado de acuerdo al concepto de globalización didáctica, es decir, trabajando simultáneamente todas las áreas curriculares.

Los propósitos de la etapa son:

- El reconocimiento global de las palabras, independientemente de su contexto o referentes físicos.

- La concientización de que el reconocimiento de una palabra no implica analizar sus elementos por completo, sino solamente una parte de ellos (usualmente el principio y el final).
- Transferencia de estas claves para diferenciar las palabras entre sí.
- Reconocer a las sílabas como base rítmico-temporal de las palabras.

A partir de la selección de los centros de interés, se hace hincapié en el funcionamiento de habilidades cognitivas relacionadas a la comprensión de los conceptos de un conjunto, subconjunto, intersección, clasificación, etc., usando siempre cosas reales y sin emplear representaciones abstractas. El material para esta parte del programa consiste en una serie de tarjetas de cartulina blancas de 30 x 10 cms. donde aparezcan los nombres de los objetos más importantes de los centros de interés elegidos (los rótulos se escriben en rojo y letra cursiva sin mayúsculas) con los dibujos de esos nombres, para que el grupo pueda agruparlos y categorizarlos, asociando los nombres con los dibujos. El tamaño de las cartulinas se reduce progresivamente conforme el programa avanza.

b) Etapa alfabética. Se integra por 24 unidades didácticas. Cada una se estudia dentro del contexto de una frase sin tomar parte de algún planteamiento científico sobre la progresión del estudio de las letras, solamente se aprovecha la secuencia más usual. Respecto a la letra, debido a la discusión teórica sobre cuál es el tipo de letra más recomendable en el aprendizaje de la lengua escrita (María de Maistre, 1973; Condemarin y Milicic, 1990), se utiliza al inicio la letra cursiva y en el nivel de perfeccionamiento, la letra script. La secuencia, que incluye estrategias metodológicas se describe a continuación:

1º Actividades individuales de lectura sobre el libro de trabajo

- Estudio sintético de la frase tipo
 - A.1. Expresión verbal sobre el significado de la imagen de acuerdo a la frase tipo.
 - A.2. Lectura en voz alta realizada por el tutor de la frase tipo.
 - A.3- Lectura en voz alta de la frase tipo por el niño o niña.
- Estudio analítico de la frase
 - B.1. Descomposición-recomposición de la frase en sus palabras integrantes.

B.2. Descomposición-recomposición de la frase en sílabas.

2º Actividades grupales de lectura sobre la pizarra

- Estudio sintético de la frase
 - A.1. Presentación de la frase tipo
 - A.2. Reconstrucción de la frase por el grupo
 - A.3. Lectura individual de la frase
 - A.4. Vivenciación del significado de la frase
- Estudio analítico de la frase tipo
 - B.1. Descubrimiento de la letra nueva
 - B.2. Pronunciación de la letra
 - B.3. Repaso de la letra con el dedo
 - B.4. Interiorización mental del grafema
 - B.5. Estudio de las sílabas
 - Sílabas directas
 - Sílabas inversas
 - Sílabas mixtas
 - B.6. Dictado
 - B.7. Completar textos
 - B.8. Memoria auditivo-vocal

3º Actividades individuales de escritura sobre el libro de trabajo

- Repaso de la frase tipo
- Copia de la frase
- Completar las letras y sílabas que faltan
- Dictado
- Construcción de frases
- Actividades libres y de recuperación

c) Etapa ortográfica. Se compone de una colección de 20 cuentos llamada “Cuentos para leer y hacer”; se organizan en 4 niveles en función de su complejidad lingüística y de las actividades posteriores a cada cuento.

Los propósitos de esta etapa son: a) despertar el gusto por la lectura, b) reforzar los conocimientos previos sobre los procesos de decodificación y c) corregir los déficits asociados a procesos lingüísticos y cognitivos.

Las actividades derivadas de los cuentos consisten en:

- Hacer predicciones textuales
- Leer en voz alta primero por la persona adulta y después por la niña o niño
- Narrar lo sucedido en el cuento (por el grupo)
- Comprensión verbal
- Vocabulario
- Construcción de frases, a partir de oraciones incompletas
- Construcción de frases, a partir de oraciones desordenadas
- Comprensión escrita
- Ejercitación cognitiva y metalingüística
- Registro acumulativo (Molina, 1994)

Para elaborar la etapa ortográfica, el autor se basó en la metodología de Myers y Hammill (1982: 303-313).

Las fases contenidas en esta etapa son:

1. Primera Etapa. El niño o niña selecciona la palabra que desea aprender. Después, escribe la palabra y al terminar traza la palabra con el dedo y pronuncia simultáneamente cada parte de la palabra. Este proceso se repite hasta que es capaz de escribir la palabra sin ayuda de la muestra.

La palabra es escrita inicialmente en una hoja y en seguida se agrega al cuento en construcción. El cuento se escribe con letra script y después es leído al maestro/a. En un archivo de palabras, se agregan las palabras aprendidas alfabéticamente. La finalidad de su creación es conocer el alfabeto y facilitar el uso del diccionario.

2. Segunda Etapa. En esta fase es posible escribir con facilidad. Se sigue alentando la vocalización de las palabras aprendidas conforme son escritas (por sílabas). Se procura presentar retos (en este caso, por ejemplo, aprender palabras largas y difíciles) para favorecer la motivación.

3. Tercera Etapa. Se aprende directamente de la palabra escrita. Sin necesidad de copiar o vocalizar en esta tercera etapa se observa la capacidad de escribir. Se presentan libros “el alumno puede leer en ellos, pero se le dirá toda palabra que no conozca. Cuando termine de leer un artículo, se repasarán las nuevas palabras y se escribirán de memoria. Posteriormente se hará un repaso para saber si las ha retenido” (Molina, 1994: 292).

4. Cuarta Etapa. Tiene lugar cuando es posible idear nuevas palabras a partir de su semejanza a otras, el interés en la lectura aumenta conforme se incrementa la capacidad para leer.

Los ejemplos metodológicos expuestos son útiles en personas con DI ligera o leve.

Estos estudios no se han puesto en práctica con DI severa (Molina, 1994).

b. Propuesta de Troncoso y Del Cerro. Por su parte, la experiencia de Troncoso y Del Cerro en la enseñanza de la lecto-escritura a alumnos y alumnas con dificultades de aprendizaje parte de 1970. En sus estudios, algunas de estas personas presentaban DI y otros problemas de percepción y sensoriales; tenían más de 6 años de edad cronológica y varios habían fracasado con los métodos de enseñanza de la lectura usados habitualmente en sus respectivos centros escolares. El profesorado desaprobaba la idea de que los niños y niñas con estas características pudieran leer y escribir cuando aún no usaban el lenguaje oral (Florez, 1991; Del Cerro, 1992).

Las investigaciones más recientes de estas autoras (Troncoso, Flórez y Dierssen, 1997) fueron realizadas con un grupo de 25 estudiantes con SD, cuyos coeficientes intelectuales oscilaban entre 37 a 66. Sus edades cronológicas estaban comprendidas entre los 8 años y 4 meses y los 18 años, sus edades mentales eran desde 4 años y 7 meses a 8 años y 8 meses. Como resultado de estos estudios, las edades lectoras alcanzadas comprendían de los 7 a los 11 años, por tanto, en la mayor parte de los casos fueron superiores a las edades mentales. Es importante señalar que en este grupo hubo 9 lectores (as) de una edad mental inferior a los 6 años y 11 estudiantes con un coeficiente intelectual menor a 50 que también son lectoras y lectores. De la muestra de 25 participantes, 19 leen por placer y eligen la lectura como una de sus actividades preferidas.

La propuesta de estas investigadoras se basa en un programa de intervención temprana para desarrollar habilidades perceptivo-discriminativas, después acceder por etapas al aprendizaje de la lectura y en seguida, de la escritura, usando tarjetas para asociar el texto con imágenes que resultan estrictamente familiares a los estudiantes. El método comienza con la enseñanza de palabras conocidas (nombre propio y de familiares más cercanos) y poco a poco, se induce el aprendizaje de frases cortas.

b) Enseñanza de la escritura

En relación a este aprendizaje, se han realizado una serie de investigaciones que han dado lugar a diferentes modelos explicativos. Se ha comprobado que las personas con cierta pericia en la escritura, proceden de forma distinta al hacer una composición escrita, principalmente en el aspecto de planificación de objetivos. Por ejemplo, Bereiter y Scardamalia (1987), desarrollaron dos modelos llamados “decir el conocimiento” y “transformar el conocimiento”.

Se ha discutido ampliamente sobre la metodología apropiada en la enseñanza de la lengua escrita a personas sin discapacidad. En opinión de Molina (1994), este tipo de discusiones carecen de fundamento válido en el sentido de que se ha evidenciado que los métodos por sí mismos no son predictores de los resultados.

Como en el caso de la lectura, para el aprendizaje de la escritura no hay un método generalizable a todos los alumnos con DI (Molina, 1994). Sobre cómo enseñar a leer y a escribir, este autor nos explica lo siguiente:

- ✦ El aprendizaje de la escritura es motivante toda vez que se presente como medio de comunicación. Por tanto, de acuerdo a su opinión, es una pérdida de tiempo intentar enseñar a trazar letras aisladas de palabras. Precisamente un principio fundamental en esta enseñanza es la motivación. Hay un tipo de motivación infalible: la intrínseca. Es imprescindible pues, incluir en la metodología actividades reales de comunicación que por sí mismas sean motivantes. Una forma idónea de fomentarla es haciendo uso de la correspondencia interescolar y la divulgación de producciones escritas para ser leídas ya sea por otros niños y niñas o por sus familiares. Lo anterior significa introducir en el aula la finalidad auténtica de la escritura (Molina, 1994).
- ✦ Mezclar la lectura con la escritura, es otro principio; finalmente un texto se escribe para ser leído. Aunque es absurdo negar la importancia de los ejercicios de psicomotricidad y de habilidades perceptomotrices puede ser nocivo si se practican

de manera tediosa y desvinculada de centros de interés motivadores. Debido a la naturaleza de la escritura, son de suma utilidad los ejercicios de grafo motricidad como parte de la alfabetización, sobre todo en quienes presentan DI. Nuevamente, estos ejercicios puede llegar a ser algo inútil y perjudicial si se practican de forma desvinculada al propósito fundamental: la comunicación.

- ✦ Respecto al tipo de letra, hay evidencia suficiente que sugiere el uso de letra cursiva pero sumamente simplificada debido a que: a) las personas con DI presentan ciertas dificultades motrices, b) la escritura puede dominarse usando tres elementos básicos: la curva, la recta y el círculo; estos componentes asociados entre sí y usados de forma distinta respecto a su número y dimensión dan lugar a todas las letras del abecedario sin dificultades.

La mayor parte de las investigaciones se han desarrollado comparando a personas novatas y expertas (Flower y Hayes, 1980). Así como en la lectura, pueden agruparse los métodos de enseñanza en dos categorías: los sintéticos y los analíticos. Para la enseñanza de esta habilidad básica, tampoco existe un método especial útil en todas las personas con DI (González-Pérez, 2003).

1. Propuesta de Maistre (1973). Concibe a la escritura como desarrollo de habilidades motrices; para fomentarlo propone en su planteamiento metodológico una serie de etapas:
 - a. Enseñanza de las orientaciones fundamentales
 - b. Enseñanza de las curvas y sus cuatro orientaciones
 - c. Estructuración de todas las letras y cifras
 - d. Ejercicios precaligráficos
 - e. Clasificación de las letras
 - f. Enseñanza de las uniones
2. Propuesta de Santiago Molina García. Es necesario diferenciar dos fases en la enseñanza de la escritura en general, pero fundamentalmente en casos con DI.
 - ☞ Aprestamiento. El propósito de esta fase es enseñar el trazo correcto de todos los grafemas y su pronunciación fonética (m/eme). La secuencia a seguir es ésta:

- ➔ El profesor o profesora, escribe en la pizarra el grafema correspondiente
 - ➔ Se pronuncia el fonema o fonemas equivalentes del grafema, alargando el sonido y sin apoyarse de vocales (profesor/a)
 - ➔ Quien aprende pronuncia el fonema sosteniendo el sonido para dar tiempo a que el profesor/a observe la posición de los órganos de fonación de los estudiantes y corrija las posiciones incorrectas.
- ☞ Ejercitación grafo-motriz. Posteriormente, tienen lugar las actividades grafo-motrices comenzando para controlar la direccionalidad correcta de los trazos.
- ➔ Aprestamiento. El propósito de esta fase consiste en aprender a trazar todos los grafemas. Para ello, en primer lugar el grafema es dibujado en la pizarra y el profesor (a) lo pronuncia exagerando y alargando el sonido y la posición adecuada de los órganos. Una vez terminado el ejemplo, el grupo debe repetir la pronunciación del fonema y el tutor corrige la posición de los órganos de la fonación cuando sea necesario.
 - ➔ En un momento posterior comienzan las actividades grafomotrices, en principio en situaciones grupales durante las que se indica la direccionalidad del trazo. Una vez que el personal docente comprueba la capacidad de cada integrante del grupo para trazar el grafema, éste puede hacerlo independientemente.

No debe olvidarse que el objetivo de estos ejercicios es el aprendizaje del lenguaje escrito y deben desarrollarse paralelamente al trabajo sobre los centros de interés, es decir, no deben practicarse de manera tediosa porque, de lo contrario, solamente llegaría a dominarse el aspecto grafomotriz y habría un estancamiento como mucho en la etapa de desciframiento, habiendo aprendido sin motivación alguna. Si esto sucede probablemente se satisfagan las expectativas del personal docente y de la familia debido a los progresos observados en casos con DI, sin embargo, estos conocimientos no serán de utilidad como medio de comunicación y expresión del pensamiento (Molina, 1994).

☞ **Propuestas alternativas recuperando supuestos de los enfoques orientados hacia el proceso y hacia el producto.**

Actualmente el estado de la ciencia en materia de enseñanza de la lectura se inscribe en la adquisición de habilidades (fonéticas) que pueden ser aplicadas en tareas auténticamente literarias. Existen algunos programas surgidos en el intento de mostrar en qué medida ambas aproximaciones pueden ser compatibles en el campo de la educación especial. Salvage y Brazee (1991) citan a uno de estos programas inspirados en la filosofía del Lenguaje Integrado, uno de los enfoques educativos orientados hacia el proceso. Nacieron a partir de haber descubierto la necesidad de una enseñanza explícita (base de los enfoques orientados hacia el producto) en ciertos ámbitos, por ejemplo para producir textos expositivos (Lacasa, 1995).

Entre las estrategias formuladas para tal fin, pueden señalarse las siguientes:

- ☑ Producción de grafías. Resultó imprescindible separar la expresión escrita del proceso de producción de grafías. Como el grupo presentaba algunas complicaciones para escribir a mano, se dedicaron ciertas actividades y entornos para apoyarlo en este sentido, se introdujo, por ejemplo, un ordenador. A través de él se produjeron borradores que leían y corregían antes de intentar la escritura a mano. Poco a poco, sus integrantes se dieron cuenta de su capacidad para escribir (Lacasa, 1995).
 - Se incorporaron ayudas para elegir el tema. Para ello se usaron como recurso palabras claves, eran términos muy familiares en torno a los cuales se creaba una historia.
 - La posibilidad de compartir el propio texto con el resto de la clase, fue también una estrategia de suma utilidad.
 - Los diarios, permitieron establecer diálogos con ayuda del cuaderno.
 - El programa de escritura se incorporó al programa escolar. Los grupos mostraron interés en seguir escribiendo durante su tiempo libre o cuando tenían acceso a un ordenador. Dentro de la perspectiva del enfoque sociocultural, los ordenadores son considerados un instrumento de mediación entre las tareas de enseñanza y la construcción del conocimiento. Los ordenadores hacen posible una forma de relación históricamente nueva. A partir de esta herramienta es posible compartir la cognición, es decir,

“distribuir” el conocimiento entre varias personas usuarias de una red de ordenadores o sencillamente entre el ordenador y una sola persona. Además, este instrumento permite “encapsular” algunas alternativas de razonamiento y cuestionamiento de la humanidad e incorporar, formas de comportamiento (Rodríguez, 1996).

- De forma paralela, participaban en un programa de lectura. A partir de la lectura, surgían preguntas que posteriormente se intentaban despejar durante la escritura (Lacasa, 1995).

☑ La poesía, jugar con el lenguaje. La poesía, puede usarse como puente para aproximar a la escritura a personas con dificultades (Wicklund 1989). Para esta autora, la poesía es generadora de innumerables oportunidades para aprender sobre el lenguaje. Las estrategias empleadas por ella en el trabajo con la poesía son:

- * Al comenzar. Se seleccionaron poemas adecuados a la experiencia, edad e intereses del grupo. Los apoyos básicos fueron las ilustraciones, la palabra escrita y expresiones gestuales.
- ** Desarrollo. El grupo ilustra una copia del poema. Posteriormente toda la clase, intenta parafrasear la poesía y esto obliga a buscar y usar palabras alternativas, sinónimos (Lacasa, 1995).

Propuestas de Pressley. Pressley (1994) refirió dos propuestas más. Ninguna de ellas inducen a la privación de los aspectos más atractivos y con significado propuestos por el LI como la escritura diaria o la permanente exposición a una gran variedad de textos.

a. Recuperación de la lectura

Consiste en enseñar estrategias como las siguientes: a) leer de izquierda a derecha, b) verificar la interpretación de significados mediante el uso de claves pictóricas, estructuras del lenguaje y otros signos gráficos, c) hacer lecturas rápidas comenzando desde el lado derecho de la hoja, d) cerciorarse de que lo leído tenga sentido, e) releer cuando el significado no es claro y f) autocorregirse más que esperar las correcciones del profesorado.

La estructura de la clase en esta propuesta denominada “Recuperación de la Lectura” incluye, en primer lugar la relectura (del alumnado) de dos libros familiares y breves. Posteriormente, alguien relee un libro trabajado durante la sesión anterior y en el transcurso de esta lectura se introduce un ejercicio de identificación de letras (cuando ya se conocen, esta parte se sustituye por otro ejercicio para ampliar el vocabulario o practicar la

decodificación). Luego se abre un espacio para la composición de una historia. Conjuntamente, docentes y alumnado resumen la historia una vez que el o la docente la divide en partes. La sesión concluye con un nuevo libro. A raíz de investigaciones sobre los efectos de este programa, se ha observado la mejora en lectura de quienes participan en él en comparación con quienes no lo hacen y se han descubierto mayores impactos en personas con riesgo lector cuando se combina con enseñanza explícita en fonología y decodificación (Skavin, Karweit y Wasik, 1994).

b. Enseñanza de estrategias de comprensión

Cierto número de estudios entre 1970 y 1980, demostraron que enseñar a usar estrategias específicas de comprensión mejoraba la comprensión y la memorización del texto. Estas estrategias incluyen la síntesis, el análisis estructural (como el reconocimiento de personajes y la identificación del problema y su resolución) la generación de preguntas, etc.

Aunque surgió un gran número de propuestas para mejorar la comprensión, algunas de sus características comunes son: a) el profesorado explica y modela algunas estrategias efectivas de comprensión y b) provee de orientaciones sobre cómo usar las estrategias, ofreciendo ciertas pistas sobre las elecciones que el alumnado puede hacer, por otra parte, c) el alumnado modela estrategias para la clase pensando en voz alta mientras lee, verificando el proceso de comprensión y reconociendo sus dificultades, d) durante el proceso se enfatiza la utilidad de alguna estrategia, dando información sobre cuándo y dónde puede emplearse, e) las estrategias se usan como medio para coordinar el diálogo que ayuda a interpretar el texto, f) estas prácticas fomentan el conocimiento metacognitivo, g) este aprendizaje es ideal para abordarse durante largos períodos, h) el profesorado reconoce que entre más pequeñas sean las personas tienen mayor necesidad de comprender las estrategias individuales y cómo coordinarlas durante la lectura (Pressley, 1994).

Por tanto, Pressley opina que mucho del LI es obsoleto y peor aún, los estudios al respecto no han informado sobre el desarrollo intelectual. Por ejemplo, argumenta Pressley, no hay evidencia científica que sustente que la lectura y la escritura son consecuencias inevitables de las experiencias bajo el marco del LI. En cambio las propuestas revisadas arriba están ampliamente soportadas por trabajos científicos con especial utilidad en

poblaciones con riesgo de fracaso escolar. Por supuesto, el LI tiene beneficios al promover ambientes literarios enriquecidos y materiales de escritura. También los tiene al alentar la escritura con significado y con intención de comunicar algo. Sin embargo el profesorado está intentando unir lo mejor del LI con la decodificación explícita y la comprensión para obtener las ventajas de esta propuesta educativa innovadora y los beneficios de las perspectivas de enseñanza más explícita como las arriba revisadas (Pressley, 1994). Norris y Damico (1990), coinciden en el uso de estrategias para orientar hacia una activa exploración de los materiales y al descubrimiento de las funciones de la comunicación.

Propuesta de Chaney. De igual manera, posturas como las de Chaney (1990) permiten dilucidar la posible combinación o aprovechamiento de las propuestas contrapuestas:

“Si tenemos en cuenta lo que sugieren las investigaciones sobre la lectura no es posible ayudar sin tomar una aproximación integrada: una aproximación que acentúe la importancia de exposiciones tempranas a la lecto-escritura; una aproximación que utilice los materiales de instrucción que son interesantes, naturales en su uso del lenguaje (...) una aproximación que aporte instrucción y práctica en las habilidades metafonológicas y utilice el código alfabético, vocabulario y comprensión, una aproximación que ponga el acento en la lecto-escritura en todas las áreas del currículum. Esta aproximación ayudará a desarrollar las habilidades próximas a la lecto-escritura, incluso en aquellos que tienen problemas en relación con el lenguaje” (Chaney, 1990: 248).

Además, este autor considera fundamental el vínculo entre profesionistas del lenguaje (del equipo de apoyo de educación especial) y el profesorado para colaborar dentro del aula. Al respecto ha habido contribuciones que señalan algunas de las tareas que pueden resolverse conjuntamente entre estos especialistas:

- Evaluación y planificación. Johnston (1990) resalta la importancia del personal de logopedia para analizar cuidadosamente los problemas del lenguaje; mediante la evaluación real de los sucesos comunicativos cotidianos es posible formular programas de compensación orientados a ofrecer ayudas precisas (Lacasa, 1995).
- Preparación conjunta del programa de apoyo. La intervención de logopedia carece de sentido si el niño o la niña son extraídos de la clase para trabajar en cubículos o aulas de apoyo. El trabajo del logopeda dentro de la clase propicia intercambios de información con el profesorado, éstos ayudan a comprender más claramente las

necesidades de quienes muestran dificultades para formular sugerencias (Miller, 1989).

- Creación conjunta de situaciones favorecedoras de comunicación. La intervención se formula de acuerdo a los procesos de comunicación de la clase. El grupo docente, puede contribuir con sugerencias para promover el lenguaje oral en el aula y el personal de logopedia tendrá la posibilidad de ayudar a comprender los principios del lenguaje oral y escrito, por ejemplo, entre ambas partes puede apoyarse el descubrimiento de ciertas reglas de la comunicación como hablar por turnos, sin necesidad de hacerlo por separado, sino durante el curso de la conversación (Lacasa, 1995).

Las críticas al LI son más agudas cuando se trata de aplicarlo en ámbitos de la educación especial, donde, según la opinión dominante, se amerita una instrucción más directa y explícita. De acuerdo a Pressley, es poco probable que todas las personas y en todas las situaciones pueda aplicarse este enfoque con la misma amplitud. La población estudiantil con trastornos severos, requerirá de una adaptación mucho más específica respecto al resto de la clase para ayudarles a acceder al sistema simbólico (Pressley, 1994).

A lo largo de este capítulo se revisaron los enfoques educativos en los que se recupera la segunda y tercera forma de relacionar la conciencia fonológica con la lectoescritura. Debido a que este trabajo integra a personas con discapacidad intelectual, se han recogido también los aportes de la educación especial al aprendizaje de la lengua escrita abordando la enseñanza y aprendizaje de esta disciplina instrumental a tal población. Una vez revisada la información del estudio teórico, será presentado a continuación el estudio empírico.

PARTE II

ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV

DISEÑO METODOLÓGICO

4.1. Planteamiento del estudio

La enseñanza inicial de la lengua escrita se basa comúnmente hasta nuestros días en tareas de bajo nivel o de reconocimiento de palabras, siendo común definir el aprendizaje de la lectura y la escritura como "...aprender a usar de forma nueva los recursos lingüísticos que han sido desarrollados escuchando y hablando (...) ser buen lector supone ser capaz de segmentar, capaz de llegar a la representación de los fonemas y comprender el lenguaje escrito" (Ministerio de Educación y Ciencia, 1993).

Por lo tanto, desde esta perspectiva aún dominante, el aprendizaje de la lengua escrita se centra en el conocimiento de un código gráfico y la estructura sonora del lenguaje oral. De acuerdo a esta postura, uno de los prerrequisitos básicos en la construcción de la lengua escrita, consiste en el desarrollo de habilidades metalingüísticas (García-Madruga, 2005). Estas habilidades incluyen la reflexión y manipulación de los aspectos estructurales del lenguaje hablado; promover su desarrollo significa facilitar el acceso al sistema de escritura y el dominio de algunos procesos básicos asociados a éste como el acceso al léxico y la codificación y decodificación de los símbolos gráficos (Tunmer, Herriman y Nesdale, 1988).

Un estudio realizado en Madrid (Espinosa, 2008a), reveló que esta concepción de la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura soporta en gran medida las prácticas educativas vigentes. Se compararon 113 recursos didácticos para enseñar a leer y a escribir, dirigidos a poblaciones con y sin necesidades educativas especiales. Los resultados demostraron que las propuestas dominantes de la enseñanza de la lecto-escritura se centran en los enfoques tradicionales, priorizando y enfatizando los procesos de decodificación frente a los vinculados con la comprensión, significación y uso de la lectura y la escritura para propósitos auténticos; por tanto, los recursos didácticos analizados se cimentan en la perspectiva teórica que concibe al desarrollo de habilidades metalingüísticas como prerrequisito para el aprendizaje de la lectura y la escritura.

De acuerdo a la evidencia científica disponible al respecto, el soporte básico del enfoque tradicional consiste precisamente en la enseñanza explícita de habilidades fonológicas y se integra de tres propuestas: a) quienes reciben una instrucción en CF, muestran mejoras en lectura, b) quienes pertenecen a enfoques educativos donde se incluye la enseñanza explícita de habilidades fonológicas, aprenden a leer y a escribir mejor que quienes están expuestos (as) a un modelo de enseñanza desprovisto de ella y c) quienes provienen de enfoques educativos eclécticos, aprenden a leer y a escribir mejor que

quienes pertenecen a enfoques desprovistos de la enseñanza explícita de habilidades fonológicas.

La última de estas propuestas, es decir la que invita a asumir una postura ecléctica, ha sido ampliamente acogida en la actualidad. Una gran parte de las investigaciones sobre lectura y escritura apoyan la idea de que el aprendizaje lectoescritor requiere de la mediación tanto social como instrumental (lenguaje oral, símbolos, géneros literarios, formatos representacionales, etc.), sin que éste andamiaje llegue a presentarse en entornos desprovistos de sentido. Muchos de éstos estudios, argumentan que, aunque es verdad que la enseñanza tradicional de la lectoescritura obedece al seguimiento de un conjunto inarticulado de destrezas, tampoco es posible acercarse espontáneamente al significado de las palabras sin hacer un análisis funcional de la estructura del lenguaje escrito; siendo necesario en este caso, combinar la actividad global dotada de sentido con el análisis molecular de los instrumentos de significado (Del Río, 1995).

Sin embargo, como se describe en el marco referencial, paulatinamente han sido difundidas y enriquecidas las aproximaciones teóricas que explican la lectura y la escritura como procesos de comprensión, es decir, como intercambios entre la persona lectora y el texto en los que aquella está continuamente solucionando problemas nuevos y construyendo y ampliando simultáneamente y no como requisitos previos, estrategias metalingüísticas. Bajo esta perspectiva, ambos procesos están inmersos en contextos de experiencias significativas y funcionales con la finalidad de despertar interés.

En relación a las personas que presentan discapacidad intelectual (DI), existen supuestos muchas veces erróneos respecto a sus posibilidades de aprendizaje de la lengua escrita. Es muy importante considerar que tanto la lectoescritura como las matemáticas son instrumentos de comunicación interpersonal y actualmente se asegura que, “todas las personas, independientemente de su competencia mental, pueden tener acceso a estos lenguajes...” (Molina, 1994: 284). Sin embargo, históricamente, se ha pensado que las personas con DI no pueden aprender a leer y escribir, esencialmente, porque a la enseñanza de la lectoescritura se antepone una serie de prerrequisitos.

Ha sido común pensar que para iniciar la alfabetización es necesario tener por lo menos una edad mental de 6 o 7 años; bajo este supuesto, hasta los 5 años, *las personas normales no tienen madurez para la lectura* (Urquía y Pérez, 1986). No obstante, estas aseveraciones soslayan que para la población con DI, llegar a una edad mental de 7 años (en caso de lograrse) implica esperar hasta los 12 o 14 años de edad cronológica, y entonces muy probablemente, se habrá desperdiciado una valiosísima infancia donde bien

pudo haber actuado la estimulación temprana no solamente en lengua escrita sino en muchas otras áreas más. Se ha considerado como otros requisitos para aprender a leer y a escribir al esquema corporal, lateralidad, orientación espacial, organización temporal, madurez perceptiva, discriminación auditiva y visual (Urquía y Pérez, 1986) y ciertos conocimientos base sobre colores, formas, letras, etc. (López, 2007). Además, usualmente se plantea que las personas con discapacidad o graves dificultades en el lenguaje oral, así como quienes padecen alteraciones sensoriales graves, no se benefician de la lectoescritura.

Estas dos nociones, la relativa a los prerrequisitos y a la lengua oral, nacieron del concepto de *madurez* que otorga un enorme protagonismo al desarrollo biológico. En base a este concepto, se considera inútil exponer a las personas con DI a una experiencia asociada a la lectoescritura cuando no tienen acceso a muchos de estos conocimientos y habilidades (López, 2007).

En resumen, si se siguieran estos criterios, no sería posible enseñar a leer y escribir a quienes presentan esta discapacidad. Como puede observarse, para esta población se albergan expectativas muy bajas en relación al aprendizaje de la lengua escrita y como lo indica el efecto Pigmalión, a bajas expectativas, bajos resultados (Troncoso y Del Cerro, 2005).

Sin embargo no es posible negar la existencia de dificultades para aprender la lengua escrita en quienes presentan DI. En la lectura convergen un conjunto de procesos cognitivos (procesamiento léxico, procesamiento sintáctico, procesamiento semántico). Las personas con DI pueden mostrar dificultades en el reconocimiento de las palabras (vía léxica), en la vía fonológica, en la comprensión del significado. Según Cegelka y Cegelka (1970), la mayoría de los niños y niñas con DI, en promedio leen aproximadamente un año por debajo de su edad mental.

Por otro lado, la escritura funge como estrategia para mejorar la comprensión porque implica un esfuerzo por organizar las ideas (Cooper, 1990). Al escribir, las dificultades de las personas con DI pueden tomar diversos matices; pueden ser motoras cuando hay alteraciones al trazar las grafías, pueden ser lingüísticas al mostrar dificultad para convertir los fonemas en grafemas o tener errores de ortografía; también pueden ser semánticos y tener problemas para redactar. En general, las dificultades en el aprendizaje de la lengua escrita en casos con DI no varían respecto a quienes no presentan esta condición.

También es necesario puntualizar las limitantes ante las que se enfrenta este grupo. En primer lugar, citaremos la falta de oportunidades de mediación. Al parecer una de las diferencias importantes entre personas con y sin discapacidad y que frenan el desarrollo de la lectoescritura, consiste en las experiencias que vive una y otra población (Light y Kent-Walsh, 2003). Las personas adultas que forman parte del contexto social de quienes tienen una discapacidad (profesorado, madres y padres de familia, familiares, amistades, etc.) muchas veces no ofrecen suficientes oportunidades para mediar progresivamente el desarrollo de estas habilidades; las interacciones y los espacios protagonizados por ellas para que los niños y niñas participen en esta habilidad básica son muy cortos y escasos (López, 2007). Otra de estas barreras para el aprendizaje de la lengua escrita es la escasa exposición a recursos literarios. Es fundamental señalar pues, que los niños y niñas con discapacidad usualmente viven mucho menos expuestos a recursos impresos como libros, periódicos, revistas, folletos, etc. Por otra parte, estas personas y sus familias hacen una gran inversión de tiempo para realizar diversas actividades cotidianas y de rehabilitación que finalmente les restan energía, recursos y tiempo para eventos lúdicos y demás momentos de tranquilidad donde sea posible compartir y disfrutar con el lenguaje escrito. Respecto a los aspectos escolares, otra limitante se relaciona con el sentimiento de incapacidad del personal docente, es decir, no se percibe profesionalmente capaz para enfrentar la enseñanza de la lectoescritura a personas con severas alteraciones de comunicación usen o no sistemas alternativos. De hecho, a lo largo de muchas décadas, la lectoescritura no ha constituido una opción para personas con discapacidades.

Otro obstáculo es el ritmo lento de aprendizaje. Este alumnado se promueve de un curso escolar a otro superior, aprendiendo a ritmos mucho más lentos en relación a su grupo; de este modo, la diferencia de aprendizaje llega a ser tan grande, que el autoconcepto se deteriora a partir de la comparación con las y los compañeros y en consecuencia, puede disminuir su deseo de aprender (Troncoso y del Cerro, 2005). Esta falta de habilidades lectoescritoras crea una gran distancia entre estas personas y la población sin discapacidad y tal situación puede fomentar la exclusión social.

En definitiva, las personas con DI muestran dificultades reales para aprender a leer y a escribir. En comparación con esta población, con frecuencia, el desarrollo de sus iguales sin discapacidad es notablemente superior en muchos aspectos incluso durante la vida adulta y por ello es fundamental un programa adecuado y oportuno de intervención (López, 2007). Pese a las limitaciones reales, debido a la trascendencia del desarrollo de estas habilidades en otros aprendizajes, la lengua escrita constituye un propósito fundamental en

las investigaciones hechas con esta población (Hoogeveen y Smeets, 1991). Sobre todo, cuando en general, el fracaso escolar puede explicarse, en gran parte, por problemas de lectoescritura. De acuerdo a Aarón (1995a), el 90% de las dificultades de aprendizaje se vinculan con este dominio.

Sin embargo, suele asumirse que en poblaciones con discapacidad intelectual, el aprendizaje de la lengua escrita se logra sólo excepcionalmente, de forma costosa y con resultados pobres, según estos supuestos, una persona con DI, si acaso, aprende mecánicamente algunas letras, palabras o frases (Bach, 1980). Inclusive, para esta población, se utilizan las llamadas *tareas de bajo nivel* como: léxico, sintaxis, ortografía y trazos gráficos (González-Pérez, 2003) y argumentando las dificultades propias de esta discapacidad, se dejan de lado los procesos de alto nivel cognitivo como la producción de ideas o la construcción de textos (implican macroprocesos o procesos de alto nivel); además, la mayor parte de los materiales didácticos orientados a personas con DI están enfocados en el desarrollo de habilidades motoras y en las reglas de conversión grafema-fonema, soslayando el aspecto medular de la escritura: la composición escrita (González-Pérez, 2003). Como propósito del uso del lenguaje, en entornos de educación especial se siguen persiguiendo únicamente metas básicas (como solicitar algo), relegando a un segundo plano la modificación o enriquecimiento del mundo mental (López, 2007:11).

Evidentemente, hay quienes con un nivel muy bajo de funcionamiento debido a sus limitaciones cognitivas posiblemente acompañadas de otras de índole motriz o sensorial, no podrán leer y escribir convencionalmente, pero en cambio, sí podrán beneficiarse de actividades orientadas a disfrutar los libros, los cuentos, las historias propias de la edad infantil, además del aprendizaje de ciertas pautas básicas de conducta, de conceptos y de los espacios emocionales compartidos a través de la literatura sin reparar en el nivel de discapacidad; de ahí, que todas las personas deberían ser acercadas, lo más que se pueda en la medida de sus posibilidades, al espléndido viaje escondido tras las letras (López, 2007) porque “ningún niño y ninguna niña es lo suficientemente discapacitado (a) como para no poder beneficiarse de la experiencia de la lectoescritura” de cierta manera (López, 2007:11), no olvidemos, la lectoescritura no solamente sirve (Booth, 1992; Troncoso y Del Cerro, 2005) para obtener empleo e integrarse socialmente, sino como medio de expresión, de diversión, de aprendizaje; por lo tanto, este aprendizaje es motivante siempre y cuando los niños y niñas vean en él una forma de comunicación (Molina, 1994), finalmente éste es el propósito común al que sirve la lectura y la escritura.

Las propuestas para enseñar a leer y escribir a esta población amplían los propósitos con la intención de hacer de la lectura una actividad de ocio, afición y aprendizaje y por tanto se concibe como un instrumento promotor de la autonomía personal. López (2007) afirma que si el alumnado con discapacidad tuviera una enseñanza oportuna y eficiente de la lectoescritura, pudieran desarrollar habilidades en este campo y a través de ellas podrían también acceder a un amplio abanico de aprendizajes y por lo tanto, a otras opciones para mejorar su calidad de vida. La lectoescritura es el puente que conduce al aprendizaje y desarrollo educativo, abre las posibilidades laborales, favorece la independencia y fomenta la expresión de emociones, sentimientos e ideas; propicia la convivencia con personas afectivamente importantes.

Por lo tanto, para acercar a la población con DI a los beneficios de la lengua escrita, es imprescindible que el soporte actual de esta enseñanza emigre hacia concepciones de lectura y escritura que apoyan el desarrollo simultáneo de todos los sistemas de lenguaje, siendo el significado la fuente más importante de información. Los enfoques centrados en este concepto como el enfoque comunicativo-funcional, suelen denominarse orientados hacia el proceso y a diferencia del enfoque tradicional, erigido en la enseñanza explícita de habilidades fonológicas, se basan en la práctica auténtica y significativa de la lectura y la escritura reconociendo que se aprende más fácilmente en el contexto de uso de la lengua escrita y en función a metas provenientes de él (Lacasa, Anula y Martín, 1995a).

Desde este enfoque, el aprendizaje de la correspondencia entre símbolos y sonidos (grafema-fonema) no es el objetivo de la lectoescritura, sino la consecuencia del proceso de alfabetización; por lo tanto, más que la enseñanza de habilidades aisladas como el entrenamiento fonético que descompone al lenguaje en sus partes, esta perspectiva, sin anteponer la necesidad de cubrir ciertos requisitos previos, apoya actividades de enseñanza-aprendizaje basadas en el uso del lenguaje escrito de forma integral para fines reales y concretos de acuerdo a las posibilidades de las personas (Sears, 1999).

A raíz de lo anterior, la presente propuesta de investigación se fundamenta en la insoslayable necesidad de reorientar las actuales líneas de acción docente en el ámbito de la enseñanza de la lengua escrita atendiendo a los siguientes objetivos.

4.2 Propósitos e hipótesis establecidos

4.2.1 Propósito general

Conocer el papel de la enseñanza explícita de habilidades fonológicas en el aprendizaje de la lengua escrita.

4.2.2 Propósitos específicos

- 1) Determinar si la población general puede aprender a leer y a escribir a través de la práctica auténtica y significativa de la lectura y la escritura sin la enseñanza explícita de habilidades fonológicas.

Analizando si quienes:

- A. Reciben una instrucción en CF, muestran mejoras en lectura.
- B. Pertenecen a enfoques educativos donde se incluye la enseñanza explícita de habilidades fonológicas, aprenden a leer y a escribir mejor que quienes están expuestos (as) a un modelo de enseñanza desprovisto de ella.
- C. Proviene de enfoques educativos eclécticos, aprenden a leer y a escribir mejor que quienes provienen de enfoques desprovistos de la enseñanza explícita de habilidades fonológicas.

4.3 Hipótesis

Las hipótesis construídas a partir de los propósitos arriba descritos son las siguientes:

- 1) La población general (con y sin DI), puede aprender a leer y a escribir a través de la práctica auténtica y significativa de la lectura y la escritura sin la enseñanza explícita de habilidades fonológicas.

Propuesta A. Quienes reciben una instrucción en CF, muestran mejoras en lectura cuando pertenecen a un enfoque educativo tradicional que carece de la práctica auténtica y significativa de la lectura y la escritura.

Propuesta B. Quienes pertenecen a enfoques educativos donde se incluye la enseñanza explícita de habilidades fonológicas, aprenden a

leer y a escribir en la misma medida que quienes están expuestos (as) a un modelo de enseñanza desprovisto de ella.

Propuesta C. Quienes provienen de enfoques educativos eclécticos, aprenden a leer y a escribir tanto como lo hacen quienes provienen de enfoques desprovistos de la enseñanza explícita de habilidades fonológicas.

4.4 Definición operativa y medida de las variables

4.4.1 Variables dependientes

Aprendizaje de la lectoescritura. De acuerdo a los instrumentos utilizados en este estudio, el aprendizaje de estas habilidades instrumentales (lectura y escritura) se centra en el conocimiento de un código gráfico y la estructura sonora del lenguaje oral. Por tanto, en función de esta postura, uno de los prerrequisitos básicos en la construcción de la lengua escrita, consiste en el desarrollo de habilidades metalingüísticas (García-Madruga, 2005). Estas habilidades incluyen la reflexión y manipulación de los aspectos estructurales del lenguaje hablado; promover su desarrollo significa facilitar el acceso al sistema de escritura y el dominio de algunos procesos básicos asociados a éste como el acceso al léxico y la codificación y decodificación de los símbolos gráficos (Tunmer, Herriman y Nesdale, 1988). De acuerdo a esta noción, uno de los ejes del aprendizaje de la lengua escrita es la enseñanza explícita de habilidades fonológicas; consiste en la sistemática oralización de los segmentos de las palabras. Esta enseñanza se basa por tanto en prácticas donde la lectura, comprendida como el desciframiento de un código es la conversión del grafema a fonema y las actividades de clase en su mayoría enfatizan la relación entre las letras y sus respectivos sonidos. En este caso, generalmente la enseñanza de la lengua escrita utiliza palabras aisladas con procedimientos estructurados y jerarquizados controlando la complejidad de las tareas presentadas como usar un solo fonema por sesión.

Desde una perspectiva diferente, el aprendizaje de la lengua escrita se concibe como producto de la interacción de una serie de procesos y del desarrollo gradual de ciertos patrones de pensamiento y lenguaje. No es entonces una capacidad innata o aprendida por imitación, sino que se relaciona con el desarrollo psicogenético y cerebral (en función de las opiniones de Garton y Pratt, 1991, Feldman, 1992, entre otros). Es un proceso de construcción del conocimiento en donde se ponen en juego diferentes motivaciones para conseguir una meta. Bajo esta concepción la escritura es una herramienta al servicio del

pensamiento y esto implica poder usar las palabras de forma tal que sirvan como eficaces medios de comunicación.

De acuerdo a esta concepción, la base del aprendizaje es la práctica auténtica y significativa de la lengua escrita. Esta práctica se basa en dos criterios o condiciones: autenticidad y significatividad. De acuerdo a la condición de autenticidad, el uso de la escritura real, implica utilizar la lengua oral y escrita para propósitos auténticos; según estos enfoques, se aprende mejor el lenguaje oral o escrito si se basa en fines reales, es decir, funcionales. La práctica de la lengua escrita en este sentido, significa usar dentro de clases tareas auténticas de lectura y escritura comenzando por el empleo de textos verdaderos y no partes del lenguaje como las correspondencias grafema-fonema ni ejercicios artificiales como las hojas de trabajo o los fragmentos comúnmente incluidos en los libros de texto llamados también libros base.

Respecto a la condición de significatividad, este enfoque insiste en la necesidad de cimbrar el aprendizaje de la lengua escrita en situaciones significativas donde se use el lenguaje en apego al contexto y a los conocimientos previos. De esta forma, vinculando ambas condiciones didácticas, las experiencias auténticas de lectoescritura consisten en aquellas que tienen un significado personal para quien usa el lenguaje, es decir, estas experiencias cumplen una función real (autenticidad) y además se relacionan a la vida cotidiana e intereses de quien aprende (significatividad), a partir de ello aparece la relevancia de las prácticas sociales, esto es, situaciones de la vida cotidiana en las que tenemos la necesidad de comunicarnos con diversos fines.

Desarrollo de Habilidades Fonológicas. La conciencia fonológica ha sido concebida como una habilidad metalingüística. Según Tunmer y Herriman (1984), la consciencia metalingüística puede aludir a cualquier aspecto del lenguaje: sintáctico (consciencia sintáctica), léxico (consciencia léxica), pragmático (consciencia pragmática) o fonológico (consciencia fonológica). El metaconocimiento fonológico conocido como consciencia fonológica, es la habilidad para reflexionar acerca de los segmentos fonológicos del lenguaje oral (Sinclair, Jarvella y Levelt, 1978; Tunmer, 1989). La consciencia fonológica es, en resumen, la toma de consciencia del lenguaje hablado (Treiman, 1991).

4.4.2 Variables independientes

Programa Multimedia. El Programa Cognitiva-Lectoescritura se orienta hacia la estimulación cognitiva y la rehabilitación de los Trastornos Específicos de la Lectoescritura

desde la perspectiva neuropsicológica, teniendo en cuenta los diversos sistemas funcionales inmersos en ella.

Los contenidos del programa se dividen en dos tipos. En primer lugar, los “Procesos Cognitivos” que incluyen los módulos que tienen una relación directa con el modelo neuropsicológico y que permiten estimular y potenciar específicamente cada uno de los procesos cognitivos que intervienen en la lectoescritura. Y en segundo lugar, las “Herramientas Cognitiva”, que parten de una perspectiva más pedagógica, cercana a la enseñanza de la lectoescritura en el contexto escolar, y holística puesto que en ellas se integran los diferentes procesos cognitivos y permiten la generalización de los mismos.

Procesos cognitivos:

Procesos perceptivo visuales (input visual).

Procesos perceptivos auditivoverbales (input auditivo).

Ruta fonológica o indirecta.

Conciencia Fonológica.

Ruta léxica o directa.

Procesos sintácticos.

Procesos semánticos.

Herramientas Cognitivas:

Unidades de información (bits).

Iniciación a la lectura en fonema y sílaba.

Trabajo con fonemas, sílabas, palabras y frases.

Trabajo con textos y Ortografía.

Eficiencia Lectora (Torres, 2004)

Enfoques Educativos. Los Enfoques educativos se refieren al conjunto de procedimientos metodológicos utilizados en los colegios participantes para enseñar a leer y a escribir al alumnado de 1er curso de educación primaria. Los Enfoques educativos considerados para este estudio son dos:

- ♣ Enfoque Tradicional. Se basa en los métodos sintéticos para la enseñanza de la lengua escrita.
- ♣ Enfoque Comunicativo-Funcional. Se fundamenta en los llamados “métodos alternativos” que apegados al constructivismo promueve el aprendizaje de la lengua escrita desde la propia actividad en función de actividades auténticas y funcionales más que en la práctica de ejercicios repetitivos y mecánicos.

4.5 Diseño de la investigación

El diseño de la investigación es cuasi experimental pretest - posttest en 4 grupos: dos grupos control y dos experimentales que aprenden a leer y escribir bajo los enfoques tradicional y comunicativo-funcional.

4.5.1 Muestra

4.5.1.1 Datos Generales

En este estudio participaron 141 niños y niñas de 1er curso de nivel primaria. Los colegios a los que la muestra pertenece fueron elegidos mediante el método de muestreo por cuotas también conocido como accidental, debido a que se establecieron previamente las características que debían cumplir los colegios (enfoque comunicativo-funcional o tradicional en la enseñanza de la lengua escrita). En relación a los colegios con un enfoque comunicativo-funcional, a través de uno de ellos, ampliamente conocido por el uso de esta perspectiva de enseñanza obtuvimos un listado de centros públicos apegados a ésta y se les invitó a participar en el estudio vía telefónica. Algunos de ellos accedieron a la propuesta. Después de observar el enfoque educativo, en base a 3 de estos colegios se conformó la muestra relativa a este enfoque. Por otra parte, en relación a la conformación de la muestra del enfoque tradicional, debido a que la mayor parte de los colegios públicos españoles enseñan a leer y a escribir de acuerdo a la perspectiva tradicional, para captar a quienes participarían en el estudio nos hemos basado en la guía de colegios de la Comunidad de Madrid, a partir de ella, también vía telefónica invitamos a varios centros a participar y en este caso, solamente uno de los colegios aceptó contribuir con este trabajo.

La muestra estuvo integrada de niños y niñas con y sin discapacidad, en este caso de tipo intelectual de acuerdo a los informes del personal de Psicología, Logopedia y Pedagogía Terapéutica (PT) quienes se basan en criterios logopédicos, psicométricos y de la ahora Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD)

para la valoración de este alumnado. Los resultados de las valoraciones y estudios especializados son confidenciales, por lo que únicamente se nos informó del alumnado que posiblemente pudiera presentar esta condición. De esta manera, en función de esta información así como de los resultados de la prueba de Aptitudes Cognitivas supimos que nuestra muestra contenía 6 personas con DI participantes en ambos enfoques educativos. En datos centilares del pretest, de acuerdo a esta prueba, el grupo con DI se ubica entre 1 y 11 centiles; como consta en la Tabla 2, su Aptitud Cognitiva es significativamente diferente en comparación con la población sin discapacidad ($U = 38$; $p < ,000$). Sin embargo, pese a que inicialmente ésta fue nuestra intención, debido a que éste grupo es sumamente reducido (6 personas) no ha sido posible realizar un análisis estadístico con él, sino se ha integrado a la población general.

Como se observa en la Tabla 1, en la muestra hay un ligero predominio de niñas en los grupos experimental y control. Sus edades oscilaron entre los 5 años 9 meses y 6 años 9 meses al inicio del estudio con una media homogénea inter grupos. El 88,7 por cien de la muestra es de nacionalidad española; el resto provienen de Marruecos (7,1%), Ecuador (1,4%), Rumanía (0,7%), Finlandia (0,7%), Irlanda (0,7%) y Brasil (0,7%) sin diferencias significativas. La condición socioeconómica del alumnado participante es baja y media sin observarse diferencias importantes entre ambos grupos. Respecto al nivel educativo de las figuras parentales (que ejercen la tutoría) aunque se aprecia cierta prominencia del nivel educativo de las madres del grupo control respecto a las del experimental, hay similitud entre ellos incluyendo el nivel educativo de los padres. El logro académico general de la muestra es homogéneo, en los dos grupos se observan los niveles alto, medio y bajo, predominando el nivel medio. Los colegios participantes se ubican en localidades urbanas de Madrid.

Tabla 1

Descripción de la muestra. Datos generales.

		GRUPOS	
		GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO CONTROL
GÉNERO	Masculino	33	32
	Femenino	38	38
	Total	71	70
EDAD	Promedio	6.44	6.46
	Rango	5/9-6/9	
NACIONALIDAD	Española	63	62
	Marroquí	6	4
	Ecuatoriana	1	1
	Rumana	0	1
	Nórdica	0	1
	Irlandesa	1	0
	Brasileña	0	1
CONDICIÓN SOCIOECONÓMICA	Alta	0	0
	Media	51	48
	Baja	20	22
NIVEL EDUCATIVO DE LA MADRE	E.G.B.	26	22
	F.P. o B.U.P.	34	32
	C.O.U.	0	0
	Licenciatura	11	15
NIVEL EDUCATIVO DEL PADRE	E.G.B.	8	17
	F.P. o B.U.P.	50	41
	C.O.U.	1	1
	Licenciatura	10	9
LOGRO ACADÉMICO GENERAL	Bajo	12	6
	Medio	47	53
	Alto	12	11
UBICACIÓN DEL COLEGIO	Provincia	Madrid	
	Localidad	Urbana	

4.5.1.2 Datos específicos

De acuerdo a la Tabla 2, la aptitud cognitiva de los grupos antes de comenzar la intervención es semejante. En general, ninguno de ellos alcanza la media (los datos aparecen en centiles). Este resultado puede atribuirse al escaso contacto previo con este tipo de instrumentos; implican un alto nivel de atención sostenida debido a las exigencias de análisis icónico y razonamiento que suponen. Por otra parte, las imágenes se presentan en tinta negra y la ausencia de variedad cromática puede hacer demasiado sobria y monótona la tarea y por tanto, poco atractiva.

Excepto en el subtest Discriminación Fonológica en Logotomas, tampoco se observan diferencias en la Discriminación Auditiva y Fonológica. Esto supone que ambos grupos son capaces de discriminar los sonidos del medio de forma simple, cuando se presentan de manera simultánea; pueden diferenciar auditivamente palabras comunes y memorizar una secuencia de palabras. Es decir, según estos resultados la muestra presenta similitudes en las habilidades auditivas y fonológicas medidas por este test.

Tabla 2

Descripción de la muestra. Comparación entre los subgrupos experimental y control en las habilidades de control (Aptitud Cognitiva y Discriminación Auditiva y Fonológica).

		GRUPOS		Significación
		EXPERIMENTAL	CONTROL	
APTITUD COGNITIVA		33,52	35,67	,514
DISCRIMINACIÓN AUDITIVA Y FONOLÓGICA	Discriminación de los Sonidos del Medio	49,17	42,39	,196
	Discriminación Figura-Fondo Auditiva	44,25	37,24	,296
	Discriminación Fonológica en Palabras	34,68	30,39	,260
	Discriminación Fonológica en Logotomas	74,32	62,17	,002
	Memoria Secuencial Auditiva	45,03	44,53	,306

4.5.1.3 Formación de los subgrupos

Una vez captados los colegios participantes procedimos a la formación de los subgrupos. En función de los objetivos de este estudio, se utilizó el enfoque de enseñanza de la lengua escrita como criterio base para conformarlos. Los enfoques contemplados son: tradicional (centrado en métodos sintéticos); y comunicativo-funcional (orientado hacia la comunicación significativa). En consecuencia, tanto el grupo experimental como control de la población general (con y sin discapacidad intelectual) estuvieron integrados por 2 subgrupos: A) alumnado que aprendía mediante el enfoque tradicional (sintético) y B) alumnado que aprendía a leer y escribir bajo el enfoque comunicativo-funcional. En relación a los subgrupos del enfoque tradicional, recordemos que solamente un centro escolar accedió a participar en el estudio. El profesorado de este centro acordó que uno de los dos grupos de primer curso participara como subgrupo experimental y el otro como subgrupo de

control, asignándolos al azar. Respecto al enfoque comunicativo-funcional, los colegios participantes han sido 3. Para determinar quiénes conformarían cada subgrupo invitamos a las docentes a hacerlo de manera aleatoria en cada uno de los colegios. Sin embargo nos han informado que para evitar molestias entre los padres debido a que solamente ciertos niños y niñas participarían en la intervención, era pertinente elegir a uno de los 3 colegios participantes como subgrupo experimental y los otros 2 serían el subgrupo de control intentando que la cantidad de participantes en cada uno fuera similar. De esta forma se eligió al azar al colegio que se asignaría al subgrupo experimental; el subgrupo de control se conformó por los dos colegios restantes. En uno de ellos participó el grupo completo (colegio de línea 1) y en el otro (colegio de línea 2) se eligieron aleatoriamente a la mitad de cada uno de los dos grupos de primer curso para que también fueran parte del subgrupo de control. La muestra se distribuyó de la siguiente manera (Figura 6):

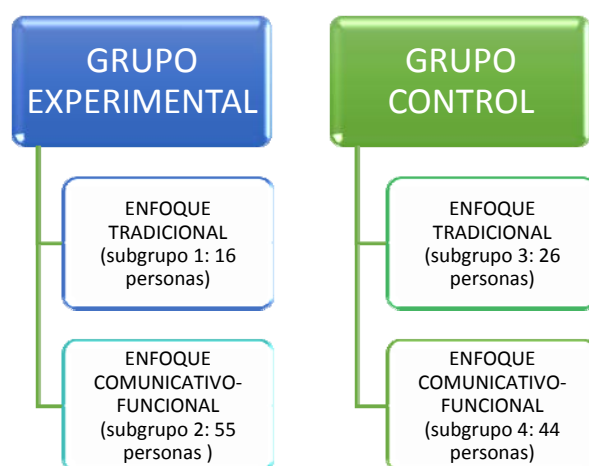


Figura 6. Estructura de los grupos experimental y control (subgrupos).

4.5.1.4 Descripción de los colegios participantes

Los colegios que se incluyeron en la investigación son públicos, ofrecen Educación Infantil y Primaria y se ubican en la provincia de Madrid. Excepto uno de ellos, todos son de línea 2, es decir, tienen 2 grupos por curso. Los espacios de los colegios tienen usos similares: pórtico, aula de educación física, música, comedor, área de juegos, biblioteca, cubículos de apoyo.

Equipo de educación especial. De forma itinerante, a los 4 colegios asiste una persona del área de logopedia una vez por semana y en todos hay al menos una persona de pedagogía terapéutica (PT) de manera permanente. La modalidad de intervención del personal de pedagogía terapéutica varía de centro a centro, sin embargo fundamentalmente

suelen combinarse dos actividades. Una de ellas consiste en apoyar de forma directa al alumnado con dificultades de aprendizaje dentro del aula de clase en función de las actividades que en ese momento proponga quien está a cargo del grupo. Por ejemplo, si la actividad grupal se trata de completar el nombre escrito de una serie de imágenes impresas, el personal de PT ayuda al alumnado a resolver esa tarea.

La otra tarea es el trabajo en el aula de apoyo. Ahí se atiende generalmente de forma individual o en pequeños grupos en relación a un objetivo particular. Estas dos actividades suelen combinarse y cada colegio concede a cada una mayor o menor importancia de acuerdo a sus criterios educativos internos. La elaboración de las adecuaciones curriculares principalmente está a cargo de PT. Para realizarlas, el personal implicado se reúne previamente y pone en común los datos, observaciones y diagnósticos que haya sobre el caso, posteriormente puntualizan las necesidades educativas, definen los objetivos y proponen actividades a desarrollar dentro del cubículo de apoyo o en la clase.

4.5.1.5. Descripción de los enfoques

Las diferencias entre los enfoques educativos tradicional y comunicativo-funcional, pueden observarse en el siguiente cuadro.

ASPECTO A COMPARAR	ENFOQUE	
	Tradicional	Comunicativo-Funcional
TIPO DE ACTIVIDADES	Repetición oral de sílabas o palabras escritas en la pizarra con la guía de la tutora, dictados, copias de sílabas o palabras escritas en la pizarra, completamiento de palabras en el libro base, asociación de dibujos y palabras, trazo de letras siguiendo líneas punteadas.	El eje del aprendizaje son los proyectos de trabajo y algunas actividades de rutina dirigidas a metas concretas: regalo de cumpleaños, cuentacuentos, relato del fin de semana, asamblea, seguimiento de comisiones (pase de lista, relación de cumpleaños, rol de la fruta para el recreo, etc.)
USO DE LA LENGUA ORAL	El alumnado se comunica entre sí y con la tutora para compartir los ejercicios resueltos en el libro base, repetir el sonido de las letras, separar silábicamente las palabras y comentar anécdotas o experiencias	Mediante la asamblea se planean las actividades, se toman acuerdos y se expresan opiniones. Durante el desarrollo de los proyectos comparten oralmente avances, preguntas, ideas y sugerencias.
USO DE LA LENGUA ESCRITA	Se transcribe en las libretas las anotaciones de la pizarra. Se completan las actividades escritas del libro base y ocasionalmente se elaboran textos propios para explicar un dibujo. Además la tutora solicita a cada persona leer individualmente frente a ella un párrafo corto del libro base.	Según el proyecto, se planean ciertos productos que promueven la lectoescritura: rimas, noticias, relatos, anécdotas, sugerencias literarias, recomendaciones, cartas, etc. Durante y/o al final de su elaboración se comparten con la clase.
AGRUPAMIENTOS	La mayor parte de las actividades se realizan individualmente.	Para resolver las tareas del proyecto, usualmente la clase es dividida en equipos de 4 o 5 personas. Hay actividades en binas e individuales.
USO DE MATERIALES DIDÁCTICOS	Se utilizan libros base y libretas por asignatura según el curso escolar.	Los materiales a utilizar se definen en función de cada proyecto de trabajo y prescinden de los libros base y libretas por asignaturas.
DISTRIBUCIÓN DE LA CARGA HORARIA	Cada asignatura es abordada conforme un horario establecido	Las asignaturas se abordan de manera simultánea durante el trabajo por proyectos.
DISPOSICIÓN DEL MOBILIARIO	El mobiliario se mantiene la mayor parte del curso escolar en el mismo lugar.	Se mueve en función de las actividades.

Cuadro 4. Características de los enfoques educativos tradicional y comunicativo-funcional.

4.5.2 Descripción de los instrumentos de medida

4.5.2.1. Lectura

Batería de Evaluación de los Procesos Lectores (PROLEC)

El objetivo de esta prueba consiste en diagnosticar las dificultades en el aprendizaje de la lectura. En relación a otras pruebas, ésta, además de certificar la existencia de posibles dificultades de lectura, muestra cuáles procesos cognitivos (Identificación de letras, procesos léxicos o de reconocimiento de las palabras, procesos sintácticos y procesos semánticos) es necesario desarrollar para facilitar la lectura. Su coeficiente de fiabilidad es $\alpha=0,79$ (Cuetos, et.al., 2007).

En la aplicación se usó la versión reducida de esta prueba, que consta de 4 subtests:

1. Proceso: Identificación de letras

Test: Nombre o sonido de las letras

La finalidad de este ejercicio es constatar si el alumnado conoce todas las letras y su pronunciación. En una lámina se presentan 23 letras, entre ellas vocales y consonantes. La tarea consiste en reconocerlas una a una por su nombre o su sonido.

2. Proceso: Procesos léxicos

Test: Lectura de pseudopalabras

La lectura de pseudopalabras indica la capacidad para pronunciar palabras desconocidas o nuevas. Los mecanismos relacionados con esta modalidad de palabras pueden diferir en relación a los que se usan con palabras familiares, por ello, es importante conocer el funcionamiento de todos los procesos lectores. Esta subprueba consta de 40 pseudopalabras que deben ser leídas. En este caso, si las subpalabras son correctamente leídas, significa que se ha desarrollado una adecuada lectura léxica.

3. Proceso: Procesos Gramaticales

Test: Estructuras Gramaticales

El objetivo de esta subprueba es comprobar la capacidad para efectuar el procesamiento sintáctico de las oraciones con distintas estructuras gramaticales. Este subtest consta de 16 ítems. En cada uno de ellos aparecen 4 dibujos y 1 oración. El ejercicio consiste en leer la oración y señalar, entre los cuatro dibujos el que se corresponde con la frase.

4. Proceso: Procesos Semánticos

Test: Comprensión de Textos

Esta subprueba es útil para constatar el desarrollo de la habilidad para extraer el mensaje del texto e integrarlo en sus conocimientos. Para ello es preciso hacer uso de una serie de operaciones complejas como: activar conocimientos relacionados con el texto, realización de inferencias, etc. La activación de tales procesos puede observarse mediante la realización de preguntas relacionadas con el texto.

4.5.2.2. Escritura

Test de Análisis de Lectoescritura

Consiste en una prueba orientada a determinar los niveles generales y las características específicas de la lectura y la escritura de cualquier persona a lo largo del proceso de adquisición de tales conductas. Debido a que no hubo una prueba concreta de escritura destinada a una población de 6 años –como el estudio demandaba- se decidió utilizar el subtest de escritura del TALE porque corresponde a la edad requerida; además, incluye en la valoración un rubro donde la escritura espontánea ocupa un lugar protagónico. Para los fines de este estudio, este aspecto es determinante debido a que esto nos permitiría observar otras diferencias entre los grupos participantes en relación al enfoque de enseñanza al que estuvieron expuestos. En este test, la escritura se recoge en tres situaciones diferentes: copia, dictado y escritura espontánea, evaluadas en base a 5 rubros: grafismo, ortografía natural, ortografía arbitraria (ambas en copia y dictado), sintaxis y contenido expresivo.

Situaciones

Copia. En la copia los modelos a reproducir consisten en sílabas (15), palabras (15) y frases (3). Cada uno de ellos divididos por igual en tres partes, contiene tipos de letra mayúscula, minúscula y cursiva. Las frases están dispuestas en un orden de dificultad creciente.

Dictado. Se incluye un texto fijo y adecuado para cada nivel escolar; por tanto, quien examina debe elegir el texto correspondiente de acuerdo al nivel en el que se encuentre la persona a valorar. Es necesario hacer el dictado por frases y no por palabras para poder suscitar los conocimientos en escritura incluyendo fragmentaciones y uniones.

Escritura espontánea. Consiste en una redacción libre en la que se puede escribir un número indefinido de oraciones sobre un tema elegido por quien escribe.

Rubros

Grafismo. Para valorarlo se estudia el subtest de escritura espontánea y sus características son las siguientes:

- a) **Tamaño de las letras.** Se consideran 5 tamaños diferentes medidos usando una plantilla.
- b) **Irregularidad.** Consiste en las variaciones sensibles en el tamaño de los distintos fragmentos de escritura y se otorga una puntuación que oscila entre 0 y 2 puntos si se trata de: grandes diferencias de tamaño, leves diferencias de tamaño o tamaño siempre homogéneo.
- c) **Oscilación.** El trazo es oscilante. Se otorga una puntuación de 0 a 2 puntos de acuerdo a los siguientes criterios: grafismo muy tembloroso y de manera muy persistente (2 puntos), grafismo ligeramente tembloroso y en escasos fragmentos (1 punto), grafismo firme o sin oscilaciones (0 puntos).
- d) **Líneas anómalas.** Las líneas que integran la escritura siguen cursos irregulares, puede ser líneas fragmentadas, onduladas, ascendentes o descendentes. Los criterios para puntuar son: anomalías lineales muy frecuentes, 2 puntos; anomalías escasas o leves, 1 punto; líneas continuas o uniformes, 0 puntos.
- e) **Interlineación.** Se valoran los espacios interlineales bajo los siguientes parámetros: distancias entre líneas muy irregulares, distancias entre líneas algo irregulares y equidistancia entre líneas. La puntuación asignada para esta y las siguientes características del rubro Grafismo es la misma que en el inciso d.
- f) **Soldadura.** Es la unión de dos letras que inicialmente se habían escrito separadas. La soldadura o unión se realiza mediante un trazo que no es prolongación natural del trazado final de la letra ni comienzo del de la siguiente (usualmente tiene lugar cuando quien escribe se percata de que la separación es errónea). La puntuación sigue los siguientes criterios: Más de 10 soldaduras en las 30 primeras palabras, de 3 a 10 soldaduras y 3 o menos soldaduras.
- g) **Curvas.** Las curvas de las letras son sumamente arqueadas. La puntuación se asigna de acuerdo a lo siguiente: Arcos o ángulos muy pronunciados y frecuentes, arcos o ángulos un poco pronunciados y sin distorsiones en los trazos curvos.

h) Trazos verticales. Cambios de dirección en las líneas verticales de las letras (d, p, l, t). Los criterios son: cambios de dirección muy claros y frecuentes, cambios de dirección escasos y leves y sin cambios de dirección en los trazos verticales.

Ortografía Natural

Este rubro se observa tanto en la copia como en el dictado. Debido a ello, para facilitar la interpretación de los resultados, los rubros en este y el siguiente caso (Ortografía Arbitraria) fueron denominados en el capítulo de resultados *Ortografía Dictado y Ortografía Copia*, considerando en ambos, los aspectos contemplados en Ortografía Natural y Arbitraria. También en este aspecto se contabilizan errores:

a) Sustituciones. alguna de las letras escritas no corresponde a la que debiera de acuerdo al fonema en cuestión, es decir, la letra adecuada es sustituida por otra.

b) Rotaciones. Tiene lugar un giro o rotación de la letra adecuada, convirtiéndose en otra diferente por ejemplo: arba por arpa, cadallo por caballo, etc.

c) Omisiones. Se anula u omite una letra del texto dictado o copiado, por ejemplo: una por luna, pueta por puerta, etc.

d) Adiciones. Se añade una letra al intentar reproducir lo copiado o dictado. Por ejemplo: las por la, siella por silla, etc.

e) Inversiones. Consiste en escribir las letras en orden contrario al correcto: se por es, al por la, etc.

f) Uniones. Dos o más palabras son escritas de manera continua: vamosalparque por vamos al parque, losamigos por los amigos, etc.

g) Fragmentaciones. Una palabra es escrita como si se tratara de dos palabras distintas, esto es, fragmentándola: mi rada por mirada, lu ego por luego, etc.

Ortografía Arbitraria

De la misma forma que en el caso anterior, las cuantificaciones se realizan a partir de los errores generados durante la copia y el dictado, aunque puede hacerse este análisis también en la escritura espontánea.

a) Acentuación. Un acento es omitido o agregado indebidamente: feliz por felíz, cáma por cama.

- b) Puntuación. Omisión o adición de un signo de puntuación.
- c) Cambios consonánticos. Los errores en este aspecto son también sustituciones que implican la elusión de las reglas ortográficas convencionales (incluyendo los usos de la *h*): vueno por bueno, sepillo por cepillo, llo por yo, etc.

Sintaxis

Se considera la escritura espontánea para valorar este aspecto. Los errores sintácticos incluidos han sido los que siguen:

- a) Número. Uso inapropiado del singular o del plural: las cabeza, el niños, etc.
- b) Género. Uso incorrecto del género masculino o femenino: la vaca era pinto, la casa es blanco, etc.
- c) Omisión de palabras. Supresión inadecuada de preposiciones, conjunciones, artículos y otras partículas de la oración: Sara yo hemos caminado juntas, Manuel tiene pelota.
- d) Adición de palabras. Adición indebida de artículos, preposiciones, conjunciones, etc.: fuimos a el jugar.
- e) Sustitución de palabras. Cambio incorrecto de adverbios, preposiciones, conjunciones, etc.: llévame en el parque, ¿cuándo vas a ir? por ¿cuándo vas a venir?
- f) Tiempo. Modificación en el tiempo adecuado de un verbo: mañana jugué en el campo.
- g) Orden. Construcción sintáctica inadecuada de la frase: el roto peluche estaba.
- h) Estilo telegráfico. Enumeración de frases en ausencia de preposiciones, conjunciones, etc. Para valorar esta característica es necesario considerar que quien escribe en estilo telegráfico lo hace sistemáticamente y no de manera esporádica como en el caso de omisión de palabras. Por ejemplo: llave tenía un animal, el conejo 4 patas.
- i) Incoherencia en el texto. El texto escrito carece de sentido.
- j) Enumeración de palabras. Se producen palabras inconexas con las que no puede formarse una frase: mesa ratón uvas redondo.
- k) Enumeración perseverativa de frases: Se escriben de manera reiterada las mismas frases variando en ocasiones algún elemento de ellas: fuimos al campo y comimos, saltamos y jugamos y después, comimos, jugamos y saltamos.
- l) Catalanismos. Uso de giros o palabras de origen catalán deben tomarse en cuenta sobre todo cuando resultan excesivos.

Contenido Expresivo

Este rubro no intenta identificar errores sino calificar algunos aspectos positivos de la sintaxis:

- ☞ Oraciones. Número total de enunciados escritos. No se contabilizan palabras ni palabras aisladas, sino oraciones reales.
- ☞ Calificativos. Número total de calificativos.
- ☞ Adverbios. Número total de ellos.
- ☞ Causa-consecuencia. Son propias de las oraciones que expresan causa-consecuencia: a causa de, para, para que, a fin de que, pero, sin embargo, aunque, en cambio, etc.

4.5.2.3. Habilidades Fonológicas

Prueba de Segmentación Lingüística (PSL)

Se centra en la evaluación de los distintos niveles de conciencia fonológica e incluye fundamentalmente tareas de manipulación de unidades silábico-fonéticas; contempla además un ejercicio de segmentación léxica. Su coeficiente de fiabilidad es $\alpha=0,97$ (Jiménez, et.al., 2001);

Esta prueba consta de los subtests siguientes:

1. Segmentación léxica: Se presentan oralmente oraciones para que en ellas sea reconocido el número de palabras que la forman, apoyándose, de ser necesario, en el recuento de los dedos de la mano, objetos manipulables o palmadas.

2. Aislar sílabas y fonemas en las palabras. En una serie de dibujos, deben buscarse aquellos cuyos nombres contienen: a) un fonema vocálico en posición inicial, b) una sílaba en posición inicial, y c) un fonema consonántico en posición inicial.

3. Omisión de sílabas y fonemas iniciales en las palabras. La tarea consiste en nombrar series de dibujos omitiendo: a) el fonema vocálico inicial, b) la sílaba inicial y, c) la sílaba final.

4. Reconocer si la sílaba inicial y/o final coincide con la de otra palabra. Se presentan pares de palabras a nivel oral; en ellos debe identificarse la similitud o diferencia de: a)

sílabas iniciales de palabras bisílabas, b) sílabas finales de palabras bisílabas y, c) sílabas finales de palabras trisílabas.

5. Contar las sílabas en una palabra. Se presenta una serie de palabras a nivel y, a partir de ella es necesario contar las sílabas que comprenden a cada palabra mediante la ayuda de palmadas o bloques manipulables.

6. Reconocer y pronunciar la palabra descompuesta en una secuencia de sílabas: Consiste en presentar palabras bisílabas y trisílabas descompuestas en sílabas; el objetivo es el reconocimiento de las palabras que se forman con ellas.

7. Omisión de sílabas iniciales o finales en las palabras. Esta subprueba se integra de una serie de dibujos los cuales deben nombrarse omitiendo la sílaba indicada; ésta puede ocupar la posición inicial o final en palabras bisílabas y trisílabas.

4.5.2.4. Discriminación Auditiva

Evaluación de la Discriminación Auditiva y Fonológica.

Esta prueba fue diseñada para detectar las posibles alteraciones relacionadas con déficits en la discriminación auditiva para contribuir a la temprana detección de anomalías susceptibles de tratamiento. Dentro de sus características psicométricas, se cita el coeficiente de fiabilidad por subprueba: Discriminación de los Sonidos del Medio $\alpha=0,72$; Discriminación Figura Fondo Auditiva $\alpha=0,73$; Discriminación Fonológica de Palabras $\alpha=0,77$; Discriminación Fonológica por Logotomas $\alpha=0,92$ y Memoria Secuencial Auditiva $\alpha=0,86$ (Brancal et.al., 2005). Estas subpruebas se describen a continuación.

1. Discriminación de los sonidos del medio.

Se presentan estímulos auditivos diversos (uno por vez); éstos han de ser asociados con la imagen que le corresponde.

2. Discriminación figura-fondo.

En este caso, dos sonidos aparecen simultáneamente, siendo necesario asociar las dos imágenes correspondientes a éstos estímulos sonoros.

3. Discriminación fonológica en palabras.

En esta subprueba se escucha una palabra que debe ser asociada con una de las dos imágenes posibles. Las denominaciones de las imágenes son palabras mono o bisílabas y difieren solamente en un fonema.

4. Discriminación fonológica en logotomas.

En este subtest, después de escuchar cada estímulo integrado por tres logotomas, debe identificarse la igualdad o diferencia entre las tres sílabas.

5. Memoria secuencial auditiva.

Se evalúa el recuerdo inmediato de vocablos, es decir, de material lingüísticamente significativo basado en series de tres a cinco palabras. Este es el único subtest de la prueba en el que se amerita una producción oral-verbal-lingüística (O-V-L). Sin embargo, se insiste en que no se valore la calidad articulatoria en las repeticiones o respuestas emitidas.

4.5.2.5. Aptitudes Cognoscitivas

Test de Aptitudes Cognoscitivas

Esta prueba es útil para observar los factores que influyen en el aprendizaje escolar, desde la enseñanza preescolar hasta la universitaria. La versión española consta de dos ámbitos respectivamente designados como Educación Primaria I y Educación Primaria II, éstos se diferencian por su nivel de dificultad, básicamente. Ambos constan de material pictórico que amerita instrucciones orales para su aplicación (Thorndike, et.al, 1997). En este estudio se usó el ámbito Educación Primaria I que corresponde a personas de último curso de Educación Infantil y 1er curso de Educación Primaria, el coeficiente de fiabilidad para este ámbito es $\alpha=0,87$. La aplicación se realizó en su versión reducida en pequeños grupos de 8 a 15 niños y niñas, completando dos subtests por sesión (la prueba se integra de 4 subtests y por tanto se usaron 2 sesiones para la aplicación). En general, los subtests de esta prueba son:

1. Aptitud para reconocer objetos o identificar acciones mediante su representación gráfica o la indicación de su uso. En este subtest, se muestran una serie de dibujos. Entre ellos, debe marcarse aquél que sea indicado por la persona a cargo de la aplicación.
2. Aptitud para identificar tamaños, posiciones o cantidades. Esta subprueba consta de distintas figuras diferenciadas por su cantidad, posición o tamaño. De acuerdo a las instrucciones proporcionadas, debe marcarse el dibujo correspondiente en función de alguno de estos tres criterios.
3. Aptitud para establecer relaciones y clasificar objetos. Las figuras presentadas en este subtest comparten ciertas características que las

agrupan en campos semánticos. Entre ellas, el alumnado debe reconocer la que es diferente y ajena al grupo.

4. Aptitud para manejar relaciones y conceptos cuantitativos. La tarea en este subtest consiste en marcar ciertos dibujos como respuesta a las preguntas formuladas por la persona encargada de la evaluación.

4.5.3. Procedimiento metodológico

El diseño de investigación sigue el formato de pretest-intervención-posttest, desarrollado mediante el proceso que se describe en los siguientes párrafos.

4.5.3.1. Fases de aplicación y recogida de datos

4.5.3.1.1. Fases de pre y postest

Secuencia de la aplicación de las pruebas. Las pruebas de control de aptitud cognitiva y discriminación auditiva fueron aplicadas en primer lugar para conocer las características de la muestra en estos aspectos y de esta manera evitar posteriormente una interpretación errónea de los resultados debido a que antes de tomar los datos de lectoescritura es imprescindible saber si los grupos tienen un desarrollo cognitivo y auditivo similar. Después de aplicar las mencionadas pruebas de control, los grupos fueron evaluados en lectura, escritura y desarrollo fonológico. El período de la pre y post evaluación tuvo lugar durante un mes antes y uno después de la intervención en los casos experimentales. En el caso del grupo control las valoraciones tuvieron la misma duración (1 mes) dejando entre ellas un intervalo aproximado de 8 meses.

4.5.3.1.2. Fase de intervención

La intervención consistió en la aplicación de un programa multimedia (Cognitiva Lectoescritura) para desarrollar habilidades fonológicas específicas a lo largo de 40 sesiones de 40 minutos cada una, dos veces por semana. Los grupos control, siguieron recibiendo clases habituales de acuerdo a sus respectivos enfoques educativos (tradicional o comunicativo-funcional). El instrumento empleado, *Cognitiva Lectoescritura*, es un programa multimedia que trata la estimulación cognitiva y la rehabilitación de los trastornos específicos de la lectoescritura desde la perspectiva neuropsicológica, considerando los distintos sistemas funcionales que intervienen en ella. Su objetivo consiste en la potenciación o estimulación de los procesos cognitivos implicados en la lectoescritura y su rehabilitación (Torres, 2004).

El programa contiene dibujos animados y diversos colores, condiciones que ayudan a captar la atención. Se basa en el paradigma del procesamiento de la información, considerando que el sistema nervioso se encarga de recibir, procesar, almacenar y responder a la información procedente del medio interno y externo (Peña-Casanova, 1991).

Desde su marco teórico, Cognitiva Lectoescritura concibe la lectura y la escritura como actividades complementarias muy complejas vinculadas al lenguaje oral y que implican un gran conjunto de procesos cognitivos, entre ellos la percepción visual, el

movimiento ocular, la asociación visuo-auditiva, el reconocimiento auditivo, la memoria visual y auditiva, la expresión verbal; divididos en:

- ♣ procesos periféricos visuales y auditivos
- ♣ procesos intermediarios como la memoria auditiva y el procesamiento fonológico
- ♣ procesos centrales (procesos verbales superiores, como el razonamiento)

A partir de lo anterior, el desarrollo de la Conciencia Fonológica, figura como uno de los contenidos contemplados en el programa. En función de un contenido específico, el programa permite seleccionar las actividades a trabajar y organizarlas en cuadernos. Debido a que el contenido que nos interesaba abordar era Conciencia Fonológica, la intervención se basó en los siguientes cuadernos:

Juicios auditivos de rima (auditory rhyme judgements/onset rhyme). Se trata de reconocer las coincidencias entre sílabas iniciales y finales.

Segmentación de palabras bisílabas y trisílabas (word segmentation). Consiste en contar las sílabas en una palabra bi o trisilábica (para ello nos cercioramos de que la muestra supiera contar hasta 5).

Es importante mencionar que el desarrollo de habilidades fonológicas en todas las actividades estuvo presente la asociación grafía-fonema, reconociendo en ella un poderoso motor en la construcción de la lengua escrita (Bus y Van Ijzendoorn, 1999). Los cuadernos siguen un orden de acuerdo al nivel de complejidad de la tarea fonológica requerida. Reconocer las coincidencias entre sílabas iniciales y finales constituye una de las tareas fonológicas de menor complejidad. Consiste en identificar las partes iniciales y/o finales de las palabras. Para hacerlo se requiere identificar tales segmentos y compararlos con sus análogos en otras palabras. En cambio, la tarea de segmentación de palabras bi y trisílabas requiere el análisis de la palabra en unidades menores (sílabas) y para ello es necesario una habilidad más fina para discriminar auditivamente los fonemas; este ejercicio implica analizar y sintetizar de forma recurrente.

CAPÍTULO V

RESULTADOS

Para conocer el papel de la enseñanza explícita de habilidades fonológicas en el aprendizaje de la lengua escrita, a lo largo de este capítulo se presentarán los resultados del Desarrollo Fonológico, Lectura y Escritura de la población general (con y sin DI). Como se ha especificado en el capítulo anterior, el propósito del estudio es determinar si la población general (con y sin DI) puede aprender a leer y a escribir a través de la práctica auténtica y significativa de la lectura y la escritura sin la enseñanza explícita de habilidades fonológicas. Para ello, se realizó un análisis para observar la relación entre variables usando el coeficiente de correlación de Spearman, se observó la diferencia o similitud entre los subgrupos realizando contrastes de medianas a través de la prueba de Mann-Whitney debido a que los valores se encuentran categorizados. Se utilizó además la prueba de Wilcoxon para muestras apareadas cuando ha sido necesario comparar los resultados pre-postest de una misma población o subgrupo.

5.1. Categorización de las variables dependientes

Las puntuaciones directas o brutas en cada test fueron transformadas a puntuaciones estándar que en algunos casos consisten en centiles o bien, en niveles de dominio, traduciendo estos puntajes en categorías. Las modalidades de puntuación por test son las que se describen a continuación.

5.1.1. Conciencia Fonológica

Prueba de Segmentación Lingüística (PSL)

Una vez obtenidas las puntuaciones factoriales directas, se comparan con las puntuaciones normativas para asignar una de las categorías de una escala hepta que se asocia a una escala centilar (Tabla 3). Para el análisis se asociaron las categorías a los números 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7 respectivamente.

Tabla 3

Transformación de la escala hepta a la escala centilar en la Prueba de Segmentación Lingüística.

Escala Hepta	No. de las categorías de análisis	Escala centilar
Muy Bajo	1	De 1 A 5
Bajo	2	De 6 A 20
Casi Bajo	3	De 21 a 40
Medio	4	De 41 a 60
Casi Alto	5	De 61 a 80
Alto	6	De 81 a 95
Muy Alto	7	De 96 a 99

5.1.2. Lectura

Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada (PROLEC-R)

Se utilizó la versión reducida que incluye una prueba de cada uno de los cuatro procesos contenidos en la batería: Identificación de Letras, Procesos Léxicos o de reconocimiento de las palabras, Procesos Sintácticos y Procesos Semánticos. Los baremos de este test también se asocian a categorías (ver Tabla 4) y se dividen en índices principales y secundarios. En este caso decidimos emplear únicamente los principales porque no era de nuestro interés la precisión o la velocidad de la lectura (índices secundarios), nos preocupaba sobre todo determinar la existencia de dificultades en alguno de los procesos lectores y si estas eran severas. Para el análisis asociamos las categorías Dificultad Severa, Dificultad Leve y Normal con los números 1, 2 y 3, respectivamente.

Tabla 4

Baremos de los índices principales para 1º de Primaria (PROLEC-R)

Pruebas	1º primaria		
	DD	D	N
	No. de las categorías de análisis		
	1	2	3
Nombre de letras	0-18	19-45	46 o más
Lectura de pseudopalabras	0-5	6-20	21 o más
Estructuras gramaticales	0-6	7-10	11-16
Comprensión de textos	0	1-5	6-16

DD: Dificultad Severa, D: Dificultad Leve, N: Normal.

5.1.3. Escritura

Test de Análisis de Lectoescritura (TALE)

Debido a que las normas de valoración ofrecidas por este test no pueden traducirse en notas o categorías globales, el nivel de dominio en cada una de las pruebas contempladas por el test se categorizó en función de la puntuación de los grupos valorados. Los rangos se establecieron como se señala en la Tabla 5.

Tabla 5

Rangos de las categorías de análisis por prueba de Escritura.

Pruebas	1º primaria		
	Bajo	Medio	Alto
	No. de las categorías de análisis		
	1	2	3
Grafismo	4-5	2-3	0-1
Sintaxis	4-5	2-3	0-1
Contenido expresivo	0-3	4-7	8-11 o más
Ortografía dictado	10-14	5-9	0-4
Ortografía copia	10-14	5-9	0-4

5.2. Análisis previos

Una vez establecidas las categorías en las que se agrupan las puntuaciones obtenidas en cada test, comenzamos el análisis estadístico guiándonos por los propósitos planteados para este trabajo, agrupados en los aspectos descritos a continuación:

1) Determinar si la población general puede aprender a leer y a escribir a través de la práctica auténtica y significativa de la lectura y la escritura sin la enseñanza explícita de habilidades fonológicas.

Analizando si quienes:

- A. Reciben una instrucción en CF, muestran mejoras en lectura.
- B. Pertenecen a enfoques educativos donde se incluye la enseñanza explícita de habilidades fonológicas, aprenden a leer y a escribir mejor que quienes están expuestos (as) a un modelo de enseñanza desprovisto de ella.
- C. Proviene de enfoques educativos eclécticos, aprenden a leer y a escribir mejor que quienes provienen de enfoques desprovistos de la enseñanza explícita de habilidades fonológicas.

Para poder analizar las condiciones planteadas en cada propósito, previamente examinamos tres aspectos esenciales: a) La correlación entre Conciencia Fonológica, Lectura y Escritura, b) el progreso de la muestra con y sin DI en lectura, escritura y CF y c) el impacto del enfoque comunicativo-funcional en la CF durante la fase de pretest.

5.2.1. Correlación entre Conciencia Fonológica y Lectoescritura

Debido a que las preguntas de este estudio se derivan de la relación entre conciencia fonológica y lectoescritura, comenzaremos por observar la correlación entre estas variables.

5.2.1.1. Correlación entre Conciencia Fonológica y Lectura

Las Tablas 6 y 7, evidencian una fuerte correlación positiva entre la Rima (pre y postest) y la lectura, por lo tanto, este dato nos revela que a mayor habilidad en Rima, mejor desempeño lector.

Tabla 6

Correlación entre Rima Pretest y Lectura (alumnado con y sin discapacidad).

		NOMBRE DE LETRAS ESTANDAR PRETEST	LECTURA DE PSEUDOPALABRAS ESTANDAR PRETEST	ESTRUCTURAS GRAMATICALES ESTANDAR PRETEST	COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESTANDAR PRETEST
RIMA ESTANDAR PRETEST	Correlación de Spearman	.505**	.397**	.404**	.446**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000
	N	141	141	141	141

Tabla 7

Correlación entre Rima Postest y Lectura (alumnado con y sin discapacidad).

		NOMBRE DE LETRAS ESTANDAR POSTEST	LECTURA DE PSEUDOPALABRAS ESTANDAR POSTEST	ESTRUCTURAS GRAMATICALES ESTANDAR POSTEST	COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESTÁNDAR POSTEST
RIMA ESTANDAR POSTEST	Correlación de Spearman	.344**	.308**	.304**	.314**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000
	N	141	141	141	141

*La correlación es significativa al nivel ,05 (bilateral)

**La correlación es significativa al nivel ,01 (bilateral)

En relación a Segmentación, los resultados pueden observarse en las Tablas 8 y 9 presentadas a continuación.

Tabla 8

Correlación entre Segmentación Pretest y Lectura (alumnado con y sin discapacidad).

		NOMBRE DE LETRAS ESTANDAR PRETEST	LECTURA DE PSEUDOPALABRAS ESTANDAR PRETEST	ESTRUCTURAS GRAMATICALES ESTANDAR PRETEST	COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESTANDAR PRETEST
SEGMENTACIÓN ESTANDAR PRETEST	Correlación de Spearman	.105	.108	.112	.052
	Sig. (bilateral)	.217	.204	.187	.537
	N	141	141	141	141

Tabla 9

Correlación entre Segmentación Posttest y Lectura (alumnado con y sin discapacidad).

		NOMBRE DE LETRAS ESTÁNDAR POSTEST	LECTURA DE PSEUDOPALABRAS ESTÁNDAR POSTEST	ESTRUCTURAS GRAMATICALES ESTÁNDAR POSTEST	COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESTÁNDAR POSTEST
SEGMENTACIÓN ESTÁNDAR POSTEST	Correlación de Spearman	.316**	.314**	.307**	.342**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000
	N	141	141	141	141

*La correlación es significativa al nivel ,05 (bilateral)

**La correlación es significativa al nivel ,01 (bilateral)

La habilidad de Segmentación correlaciona positivamente con la lectura únicamente en el posttest (Tabla 9), momento en el que puede observarse claramente que a mayor Segmentación, mejor lectura.

5.2.1.2. Correlación entre Conciencia Fonológica y Escritura

Hemos visto que el aprendizaje de la lectura correlaciona con las habilidades fonológicas, sin embargo ¿se observa lo mismo con la escritura? Para comprobarlo hicimos nuevamente un análisis de correlación entre las habilidades fonológicas y la Escritura.

De acuerdo a los resultados obtenidos (ver Tabla 10), antes de la intervención correlacionaron positivamente con la Rima únicamente tres de los rubros: Contenido Expresivo, Escritura Dictado y Escritura Copia, es decir, a mayor habilidad para rimar mejor desempeño al escribir cuando la tarea es dictado, copia o escritura libre.

Tabla 10

Correlación entre Rima Pretest y Escritura (alumnado con y sin discapacidad).

		ESCRITURA GRAFISMO PRETEST	ESCRITURA SINTAXIS PRETEST	ESCRITURA CONTENIDO EXPRESIVO PRETEST	ESCRITURA ORTOGRAFÍA DICTADO PRETEST	ESCRITURA ORTOGRAFÍA COPIA PRETEST
RIMA ESTÁNDAR PRETEST	Correlación de Spearman	-.022	.026	.311**	.243**	.186*
	Sig. (bilateral)	.792	.757	.000	.004	.027
	N	141	141	141	141	141

*La correlación es significativa al nivel ,05 (bilateral)

**La correlación es significativa al nivel ,01 (bilateral)

Sin embargo, al finalizar la investigación (Tabla 11), la Rima mostró una correlación positiva en el momento de realizar una composición escrita libre (Contenido Expresivo $p = ,018$).

Tabla 11

Correlación entre Rima Postest y Escritura (personas con y sin discapacidad).

		ESCRITURA GRAFISMO POSTEST	ESCRITURA SINTAXIS POSTEST	ESCRITURA CONTENIDO EXPRESIVO POSTEST	ESCRITURA ORTOGRAFÍA DICTADO POSTEST	ESCRITURA ORTOGRAFÍA COPIA POSTEST
RIMA ESTÁNDAR POSTEST	Correlación de Spearman	-.137	.007	.199*	.103	.104
	Sig. (bilateral)	.105	.934	.018	.225	.218
	N	141	141	141	141	141

*La correlación es significativa al nivel ,05 (bilateral)

Respecto a Segmentación, en la fase inicial no se observa una correlación significativa (Tabla 12), sin embargo sí aparece (Tabla 13) entre la habilidad para Segmentar y Copiar.

Tabla 12

Correlación entre Segmentación Pretest y Escritura (alumnado con y sin discapacidad).

		ESCRITURA GRAFISMO PRETEST	ESCRITURA SINTAXIS PRETEST	ESCRITURA CONTENIDO EXPRESIVO PRETEST	ESCRITURA ORTOGRAFÍA DICTADO PRETEST	ESCRITURA ORTOGRAFÍA COPIA PRETEST
SEGMENTACIÓN ESTÁNDAR PRETEST	Correlación de Spearman	.052	.013	.007	.075	.035
	Sig. (bilateral)	.543	.878	.931	.379	.681
	N	141	141	141	141	141

Tabla 13

Correlación entre Segmentación Posttest y Escritura (alumnado con y sin discapacidad).

		ESCRITURA GRAFISMO POSTEST	ESCRITURA SINTAXIS POSTEST	ESCRITURA CONTENIDO EXPRESIVO POSTEST	ESCRITURA ORTOGRAFÍA DICTADO POSTEST	ESCRITURA ORTOGRAFÍA COPIA POSTEST
SEGMENTACIÓN ESTÁNDAR POSTEST	Correlación de Spearman	.121	.026	.146	.129	.182
	Sig. (bilateral)	.151	.756	.085	.127	.031
	N	141	141	141	141	141

*La correlación es significativa al nivel ,05 (bilateral)

En general, las habilidades fonológicas correlacionan positivamente con la lectura y la escritura, en ésta última, lo hacen sobre todo cuando se trata de la copia de un texto (Ortografía Copia).

En resumen, como se observa en la Tabla 14, existe una correlación entre CF y lectoescritura. La habilidad de Rima correlaciona con todos los subtests de Lectura antes y después de la intervención, lo hace también con Contenido Expresivo, Dictado y Copia de Escritura aunque la relación se reduce al llegar al posttest, momento en el que la habilidad de Rima parece tener un vínculo menor con la Escritura. En cambio, la habilidad para segmentar se relaciona después de la intervención con la Lectura, siendo muchos menos notable el vínculo entre la habilidad para segmentar y escribir.

Tabla 14

Correlación entre Conciencia Fonológica, Lectura y Escritura pre y posttest (alumnado con y sin discapacidad)

	LECTURA		ESCRITURA			
	PRETEST	POSTEST	PRETEST			POSTEST
RIMA	TODOS (p = ,000)	TODOS (p =,000)	C.E. (p=,000)	DICTADO (p =,004)	COPIA (p =, 027)	C. E. (p =,018)
SEGMENTACIÓN	-	TODOS (p =,000)	-			COPIA (p =,031)

C.E.: Contenido Expresivo

5.2.2. El progreso de la muestra con y sin DI en lectura, escritura y CF

Para comprobar el progreso de la de la población general (con y sin DI) en CF, Lectura y Escritura, se realizó una comparación entre el pre y postest (Tabla 15).

Tabla 15

Diferencias pre-postest en Conciencia Fonológica, Lectura y Escritura de la población general.

HABILIDADES	ASPECTOS	n	SUMA (R+)	E (R+)	VAR (R+)	MEDIA (DIF.)	DE (DIF.)	Z	p (2 colas)
CONCIENCIA FONOLÓGICA	RIMA	141	593,50	5005,50	233639,85	-1,74	1,90	-9,13	0,0001
	SEGMENTACIÓN	141	2472,0	5005,50	233074,00	-0,86	2,22	-5,25	0,0001
LECTURA	NOMBRE DE LETRAS	141	648,00	5005,50	221740,88	-0,39	0,59	-9,3	0,0001
	LECTURA DE PSEUDOPALABRAS	141	376,00	5005,50	226055,25	-0,62	0,73	-9,74	0,0001
	ESTRUCTURAS GRAMATICALES	141	735,00	5005,50	226222,75	-0,53	0,84	-8,98	0,0001
	COMPRENSIÓN DE TEXTOS	141	895,50	5005,50	224968,88	-0,47	0,77	-8,67	0,0001
ESCRITURA	GRAFISMO	141	1472,0	5005,50	213395,25	-0,11	0,54	-7,65	0,0001
	SINTAXIS	141	2190,5	5005,50	221958,38	-0,18	0,73	-5,98	0,0001
	CONTENIDO EXPRESIVO	141	1026,0	5005,50	223804,50	-0,38	0,73	-8,41	0,0001
	DICTADO	141	1308,0	5005,50	221286,00	-0,29	0,70	-7,86	0,0001
	COPIA	141	1380,0	5005,50	217679,25	-0,21	0,64	-7,77	0,0001

a) Desarrollo fonológico

Al comparar las medidas de la población general (Tabla 15), se observan diferencias significativas ($p < .0001$) pre-postest tanto en Rima como en Segmentaciones decir, se evidencia un desarrollo fonológico del antes y después de la intervención.

b) Lectura

En Lectura, también se observa una diferencia significativa pre-postest ($p < .0001$) en la población general (Tabla 15).

c) Escritura

Como puede apreciarse en la Tabla 15, respecto a la habilidad de Escritura, la población general muestra diferencias pre-postest ($p < .0001$).

5.2.3. El impacto del enfoque comunicativo-funcional en la Conciencia Fonológica

En virtud de que la muestra participante del enfoque comunicativo-funcional ha sido introducida al aprendizaje de la lectoescritura desde el nivel de Infantil, nos interesó saber si este hecho tenía alguna influencia en el desarrollo fonológico de este grupo. Para saberlo

realizamos una comparación de las habilidades fonológicas de ambos enfoques educativos pre-intervención usando la prueba U de Mann-Whitney. Los resultados (Tabla 16) permiten observar una semejanza en ambos grupos respecto a la habilidad de Segmentación, en cambio, existe una diferencia significativa en la habilidad de Rima a favor del enfoque comunicativo-funcional ($p < .0001$) es decir, parece influir el comienzo de la enseñanza formal de la lengua escrita en la Rima.

Sin embargo, también observamos que ambos enfoques han desarrollado habilidades fonológicas desde la fase previa de la investigación. Por tanto, aunque de forma incipiente, la evolución de la CF inicia antes de comenzar la enseñanza formal de la lengua escrita.

Tabla 16

Desarrollo Fonológico por enfoques educativos antes de comenzar la intervención

ASPECTOS	GRUPOS	N	MEDIAS	MEDIANAS	U	p (2 COLAS)
RIMA PRETEST	Enfoque Comunicativo Funcional	99	5.43	6.00	1885.0	0,0001
	Enfoque Tradicional	42	3.62	4.00		
SEGMENTACIÓN PRETEST	Enfoque Comunicativo Funcional	99	4.78	6.00	3154.0	0,4265
	Enfoque Tradicional	42	5.10	6.00		

En conclusión, los datos evidenciados por los análisis, permiten concluir que a) existe correlación entre CF y lectoescritura (Tablas 6-14) b) las personas con y sin DI participantes en este estudio evolucionaron en CF, lectura y escritura a lo largo de la investigación (Tabla 15) y c) el enfoque comunicativo funcional mostró haber impactado en el desarrollo de la habilidad fonológica de Rima desde antes de comenzar el estudio (Tabla 16), sin embargo las muestras de ambos enfoques evidenciaron haber desarrollado habilidades fonológicas desde el inicio de la investigación es decir, al comienzo del primer curso de primaria (antes de la enseñanza formal de la lengua escrita).

5.2.4. Diferencias entre el pre y posttest de los subgrupos

En la Tabla 17 podemos observar la significatividad de las diferencias entre el pre y el posttest de los subgrupos en todas las variables examinadas para esta investigación. Los datos, derivados de la prueba de Wilcoxon, nos muestran una importante variación de una a

otra fase del estudio en la mayor parte de los componentes de Conciencia Fonológica, Lectura y Escritura. El origen de estas diferencias será estudiado en los apartados siguientes.

Tabla 17

Contraste pre-postest de los subgrupos en las variables estudiadas (alumado con y sin discapacidad –población general-).

VARIABLES		SUBGRUPOS			
		EXPERIMENTAL TRADICIONAL	EXPERIMENTAL FUNCIONAL	CONTROL TRADICIONAL	CONTROL FUNCIONAL
CONCIENCIA FONOLÓGICA	RIMA	0,0560	0,0001	0,0001	0,0001
	SEGMENTACIÓN	0,4876	0,0001	0,6694	0,0006
LECTURA	NOMBRE DE LETRAS	0,0036	0,0001	0,0001	0,0001
	LECTURA DE PSEUDOPALABRAS	0,0052	0,0001	0,0001	0,0001
	ESTRUCTURAS GRAMATICALES	0,0082	0,0001	0,0001	0,0001
	COMPRESIÓN DE TEXTOS	0,0454	0,0001	0,0001	0,0005
ESCRITURA	GRAFISMO	0,3428	0,0001	0,0574	0,0002
	SINTAXIS	0,0874	0,0154	0,0190	0,0001
	CONTENIDO EXPRESIVO	0,0168	0,0001	0,0144	0,0001
	DICTADO	0,0016	0,0012	0,0001	0,0001
	COPIA	0,5728	0,0001	0,0001	0,0001

Como se observa en esta Tabla (17) los subgrupos del enfoque comunicativo-funcional difieren pre-postest en todas las variables estudiadas, en cambio los subgrupos del enfoque tradicional no lo hacen en las variables: Rima, Segmentación, Grafismo, Sintaxis y Copia, en el caso del subgrupo experiemental tradicional, lo mismo sucede con el subgrupo control tradicional en las variables Segmentación y Grafismo en donde tampoco se observan diferencias pre-postest.

5.3. El papel de la enseñanza explícita de habilidades fonológicas en el aprendizaje de la lengua escrita.

5.3.1. Población General

Para determinar si la población general puede aprender a leer y a escribir a través de la práctica auténtica y significativa de la lectura y la escritura sin la enseñanza explícita de habilidades fonológicas, ha sido necesario explorar mediante la prueba U de Mann-Whitney,

las tres alternativas de relación CF-lectoescritura encontradas en la evidencia empírica publicada hasta la actualidad.

5.3.1.1. Propuesta A.

La primera de ellas propone que quienes reciben instrucción en CF, muestran mejoras en la habilidad para leer palabras y pseudopalabras. Para el análisis de esta propuesta se contrastaron los subgrupos experimental y control del enfoque tradicional (Tablas 18, 19 y 20) debido a que estos son los subgrupos que habitualmente reciben en clase una enseñanza explícita de habilidades fonológicas además de la intervención a la que estuvo expuesto el subgrupo experimental tradicional. Según los datos correspondientes a la fase previa a la intervención, no se observaron diferencias entre los grupos. Al finalizar la intervención los subgrupos del enfoque tradicional mostraron una evolución semejante en el desarrollo fonológico, lectura y escritura no habiendo diferencias significativas derivadas de la aplicación del programa.

Tabla 18
Contraste entre los subgrupos experimental y control del enfoque tradicional en Desarrollo Fonológico. Población General.

		SUBGRUPO EXPERIMENTAL TRADICIONAL		SUBGRUPO CONTROL TRADICIONAL		U	P (2 colas)
		n	MEDIA	N	MEDIA		
CONCIENCIA FONOLÓGICA	RIMA PRETEST	16	3,75	26	3,54	354,50	0,7805
	RIMA POSTEST	16	5,81	26	6,15	340,50	0,9066
	SEGMENTACIÓN PRETEST	16	5,44	26	4,73	385,50	0,2658
	SEGMENTACIÓN POSTEST	16	4,81	26	5,27	321,00	0,5372

Como se aprecia en la Tabla 18, el Desarrollo Fonológico de los subgrupos experimental y control del enfoque tradicional es semejante antes y después de la intervención.

Tabla 19

Contraste entre los subgrupos experimental y control del enfoque tradicional en Lectura.
Población General.

			SUBGRUPO EXPERIMENTAL TRADICIONAL		SUBGRUPO CONTROL TRADICIONAL		U	P (2 colas)
			n	MEDIA	N	MEDIA		
LECTURA	NOMBRE DE LETRAS	PRETEST	16	1,56	26	1,42	373,00	0,3854
		POSTEST	16	2,31	26	2,27	354,00	0,7611
	LECTURA DE PSEUDOPALABRAS	PRETEST	16	1,31	26	1,23	361,00	0,5632
		POSTEST	16	2,13	26	2,15	342,00	0,9552
	ESTRUCTURAS GRAMATICALES	PRETEST	16	1,38	26	1,19	382,00	0,1963
		POSTEST	16	2,06	26	2,19	327,50	0,6461
	COMPRESION DE TEXTOS	PRETEST	16	1,44	26	1,19	395,00	0,0915
		POSTEST	16	2,06	26	2,15	333,00	0,7588

En esta Tabla (19) puede observarse nuevamente la semejanza entre los subgrupos comparados en Lectura antes y al finalizar la aplicación del programa multimedia.

Tabla 20

Contraste entre los subgrupos experimental y control del enfoque tradicional en Escritura.
Población General.

			SUBGRUPO EXPERIMENTAL TRADICIONAL		SUBGRUPO CONTROL TRADICIONAL		U	P (2 colas)
			n	MEDIA	N	MEDIA		
ESCRITURA	GRAFISMO	PRETEST	16	2,50	26	2,46	352,00	0,8107
		POSTEST	16	2,56	26	2,50	355,00	0,6972
	SINTAXIS	PRETEST	16	2,38	26	2,31	353,00	0,7960
		POSTEST	16	2,50	26	2,46	344,00	0,9999
	CONTENIDO EXPRESIVO	PRETEST	16	1,25	26	1,04	388,00	0,0422
		POSTEST	16	1,50	26	1,35	376,00	0,3297
	DICTADO	PRETEST	16	1,75	26	1,54	378,00	0,3247
		POSTEST	16	2,13	26	1,92	375,00	0,3856
	COPIA	PRETEST	16	2,44	26	2,27	365,00	0,5515
		POSTEST	16	2,44	26	2,65	297,00	0,1427

La Tabla 20 muestra que los subgrupos comparados difirieron antes de la intervención en el rubro Contenido Expresivo de Escritura ($U=388,00$; $p= 0,0422$) y no lo hicieron en el resto de las comparaciones.

Como se ha visto, de acuerdo a las Tablas 18, 19 y 20, los subgrupos experimental y control del enfoque tradicional han sido semejantes en Conciencia Fonológica, Lectura y Escritura. Para continuar explorando la propuesta A que plantea que quienes reciben instrucción en CF, muestran mejoras en la habilidad para leer palabras y pseudopalabras en comparación con quienes no reciben este apoyo, decidimos realizar un nuevo contraste, en éste comparamos a los subgrupos experimental tradicional y control funcional (Tablas 21, 22 y 23). Comparamos estos dos subgrupos debido a que el primero había recibido enseñanza explícita de habilidades fonológicas mediante dos vías: el programa multimedia y las clases habituales bajo en el enfoque tradicional, el segundo no había estado expuesto a esta enseñanza, es decir, no había sido beneficiado con el apoyo que implica la enseñanza explícita de habilidades fonológicas tal como lo indica la propuesta A. Para este segundo contraste se utilizó nuevamente la prueba de Mann-Whitney.

Tabla 21

Contraste entre los subgrupos experimental tradicional y control funcional en Desarrollo Fonológico. Población General.

		SUBGRUPO EXPERIMENTAL TRADICIONAL			SUBGRUPO CONTROL FUNCIONAL			U	P (2 colas)
		n	MEDIA	MEDIANA	n	MEDIA	MEDIANA		
CONCIENCIA FONOLÓGICA	RIMA PRETEST	16	3,75	3,50	44	5,52	6,00	307,50	0,0019
	RIMA POSTEST	16	5,81	7,00	44	6,77	7,00	418,50	0,0371
	SEGMENTACIÓN PRETEST	16	5,44	5,00	44	5,39	6,00	454,00	0,5565
	SEGMENTACIÓN POSTEST	16	4,81	6,50	44	5,98	6,00	473,00	0,7906

La comparación entre los subgrupos experimental tradicional y control funcional evidenció varias diferencias significativas derivadas de este último subgrupo. Como consta en la Tabla 21, algunas de estas diferencias se observan en el pre ($U=307,50$; $p= 0,0019$) y posttest de Rima ($U=318,50$; $p= 0,0424$).

Tabla 22

Contraste entre los subgrupos experimental tradicional y control funcional en Lectura.

Población General.

			SUBGRUPO EXPERIMENTAL TRADICIONAL			SUBGRUPO CONTROL FUNCIONAL			U	P (2 colas)
			n	MEDIA	MEDIANA	n	MEDIA	MEDIANA		
LECTURA	NOMBRE DE LETRAS	PRETEST	16	1,56	2,00	44	2,27	2,00	308,00	0,0013
		POSTEST	16	2,31	2,00	44	2,48	2,00	445,50	0,4185
	LECTURA DE PSEUDOPALABRAS	PRETEST	16	1,31	1,00	44	1,86	2,00	338,00	0,0061
		POSTEST	16	2,13	2,00	44	2,30	2,00	451,00	0,5053
	ESTRUCTURAS GRAMATICALES	PRETEST	16	1,38	1,00	44	1,93	1,00	392,00	0,0719
		POSTEST	16	2,06	2,00	44	2,16	2,00	469,50	0,7391
	COMPRESION DE TEXTOS	PRETEST	16	1,44	1,00	44	2,16	2,00	324,00	0,0036
		POSTEST	16	2,06	2,00	44	2,34	2,00	424,50	0,2506

En lectura (Tabla 22), antes de la intervención existen diferencias en tres de los subtests: Nombre de Letras (U=308,00; p= 0,0013); Lectura de Pseudopalabras (U=338,00; p= 0,0061) y Comprensión de Textos (U=324,00; p= 0,0036). En la fase de postest no se observan diferencias.

Tabla 23

Contraste entre los subgrupos experimental tradicional y control funcional en Escritura. Población General.

			SUBGRUPO EXPERIMENTAL TRADICIONAL			SUBGRUPO CONTROL FUNCIONAL			U	P (2 colas)
			n	MEDIA	MEDIANA	N	MEDIA	MEDIANA		
ESCRITURA	GRAFISMO	PRETEST	16	2,50	2,50	44	2,23	2,00	572,00	0,0607
		POSTEST	16	2,56	3,00	44	2,30	2,00	556,00	0,2026
	SINTAXIS	PRETEST	16	2,38	2,00	44	2,39	2,00	554,00	0,2368
		POSTEST	16	2,50	2,50	44	2,09	2,00	528,00	0,4452
	CONTENIDO EXPRESIVO	PRETEST	16	1,25	1,00	44	1,77	2,00	364,00	0,0218
		POSTEST	16	1,50	1,50	44	2,05	2,00	356,00	0,0185
	DICTADO	PRETEST	16	1,75	2,00	44	1,91	2,00	454,00	0,5444
		POSTEST	16	2,13	2,00	44	2,41	3,00	428,00	0,2651
	COPIA	PRETEST	16	2,44	2,50	44	2,41	3,00	482,00	0,9181
		POSTEST	16	2,44	2,50	44	2,80	3,00	391,00	0,0424

Como se observa en la Tabla 23, en Escritura, antes de la intervención se observaron discrepancias en Contenido Expresivo ($U=364,00$; $p= 0,0218$), apareciendo diferencias también en este rubro al finalizar el estudio ($U=356,00$; $p= 0,0185$) y en Copia ($U=391,00$; $p= 0,0019$).

Como nos recuerda la prueba de Wilcoxon utilizada para elaborar la Tabla 18, efectivamente existen diferencias significativas pre-postest en ambos subgrupos (Ver Tabla 25), sin embargo el subgrupo control funcional evoluciona más aún pre-postest. Esta evolución se refleja en el contraste con el subgrupo experimental tradicional tal como lo evidencian las Tablas 21, 22 y 23.

Tabla 24

Contraste pre-postest en las variables estudiadas (alumado con y sin discapacidad – población general-). Subgrupos Experimental Tradicional y Control Funcional.

VARIABLES		SUBGRUPOS	
		EXPERIMENTAL TRADICIONAL	CONTROL FUNCIONAL
CONCIENCIA FONOLÓGICA	RIMA	,0560	,0001
	SEGMENTACIÓN	,4876	,0006
LECTURA	NOMBRE DE LETRAS	,0036	,0001
	LECTURA DE PSEUDOPALABRAS	,0052	,0001
	ESTRUCTURAS GRAMATICALES	,0082	,0001
	COMPRENSIÓN DE TEXTOS	,0454	,0005
ESCRITURA	GRAFISMO	,3428	,0002
	SINTAXIS	,0874	,0001
	CONTENIDO EXPRESIVO	,0168	,0001
	DICTADO	,0016	,0001
	COPIA	,5728	,0001

Los datos anteriores ofrecen soportes para confirmar la propuesta respecto a que quienes reciben instrucción en CF, muestran mejoras en la habilidad para leer palabras y pseudopalabras. El subgrupo experimental tradicional efectivamente mostró progresos en lectura y escritura a partir de la enseñanza basada en habilidades fonológicas. Sin embargo, esta evolución es similar a la evidenciada por el subgrupo control funcional, no expuesto a tal enseñanza explícita.

5.3.1.2. Propuesta B.

Respecto la relación CF-lectoescritura, también se ha propuesto que quienes reciben una instrucción fonológica explícita aprenden a leer y a escribir mejor que quienes están expuestos a un enfoque de enseñanza desprovisto de esta instrucción como el caso de los orientados hacia el proceso (p.e. el enfoque comunicativo-funcional). En este caso, comparamos a los subgrupos control de ambos enfoques educativos (Tablas 25, 26 y 27). El subgrupo del enfoque comunicativo-funcional no está expuesto a la enseñanza explícita de habilidades fonológicas, mientras el subgrupo del enfoque tradicional, sí lo está.

Tabla 25

Contraste entre los subgrupos control tradicional y control funcional en Conciencia Fonológica. Población General.

		SUBGRUPO CONTROL TRADICIONAL			SUBGRUPO CONTROL FUNCIONAL			U	P (2 colas)
		n	MEDIA	MEDIANA	n	MEDIA	MEDIANA		
CONCIENCIA FONOLÓGICA	RIMA PRETEST	26	3,54	4,00	44	5,52	6,00	592,00	< .0001
	RIMA POSTEST	26	6,15	7,00	44	6,77	7,00	811,50	0,0259
	SEGMENTACIÓN PRETEST	26	5,27	6,00	44	5,39	6,00	906,00	0,8307
	SEGMENTACIÓN POSTEST	26	4,73	5,00	44	5,98	6,00	740,00	0,0204

Como se aprecia en la Tabla 25, en relación al desarrollo fonológico, durante el pretest, el subgrupo control funcional mostró un desempeño significativamente diferente (prueba de Mann-Whitney) en Rima ($U=592,00$; $p= < ,0001$) en comparación con el subgrupo control tradicional. Al finalizar la intervención, el subgrupo control funcional evidenció un mejor desempeño en ambas variables (Rima, $U=811,50$; $p= 0,0259$; Segmentación, $U=740,00$; $p= 0,0204$).

Tabla 26

Contraste entre los subgrupos control tradicional y control funcional en Lectura. Población General.

			SUBGRUPO CONTROL TRADICIONAL			SUBGRUPO CONTROL FUNCIONAL			U	P (2 colas)
			n	MEDIA	MEDIANA	n	MEDIA	MEDIANA		
LECTURA	NOMBRE DE LETRAS	PRETEST	26	1,47	1,00	44	2,27	2,00	587,00	< .0001
		POSTEST	26	2,27	2,00	44	2,48	2,50	811,00	0,1187
	LECTURA DE PSEUDOPALABRAS	PRETEST	26	1,23	1,00	44	1,86	2,00	641,00	0,0002
		POSTEST	26	2,15	2,00	44	2,30	2,50	850,00	0,3380
	ESTRUCTURAS GRAMATICALES	PRETEST	26	1,19	1,00	44	1,93	1,00	710,00	0,0024
		POSTEST	26	2,19	2,00	44	2,16	2,50	918,50	0,9532
	COMPRESION DE TEXTOS	PRETEST	26	1,19	1,00	44	2,16	2,00	580,00	< .0001
		POSTEST	26	2,15	2,00	44	2,36	2,50	823,00	0,1847

También se observan ventajas significativas del subgrupo control funcional en todos los subtests de lectura en la fase pretest (Tabla 27): Nombre de Letras (U=587,00; p= < ,0001); Lectura de pseudopalabras (U=641,00; p= 0,0002); Estructuras Gramaticales (U=710,00; p= ,0024); Comprensión de Textos (U=580,00; p= < ,0001). Después de la intervención, se muestra la semejanza de los subgrupos.

Tabla 27

Contraste entre los subgrupos control tradicional y control funcional en Escritura. Población General.

			SUBGRUPO CONTROL TRADICIONAL			SUBGRUPO CONTROL FUNCIONAL			U	P (2 colas)
			n	MEDIA	MEDIANA	n	MEDIA	MEDIANA		
ESCRITURA	GRAFISMO	PRETEST	26	2,46	2,00	44	2,23	2,00	1045,00	0,0787
		POSTEST	26	2,50	2,50	44	2,30	2,00	1014,00	0,2120
	SINTAXIS	PRETEST	26	2,31	2,00	44	2,09	2,00	1005,00	0,2850
		POSTEST	26	2,46	3,00	44	2,39	2,00	971,00	0,5117
	CONTENIDO EXPRESIVO	PRETEST	26	1,04	1,00	44	1,77	2,00	628,00	< .0001
		POSTEST	26	1,35	1,00	44	2,05	2,00	650,00	0,0004
	DICTADO	PRETEST	26	1,54	1,50	44	1,91	2,00	787,00	0,0750
		POSTEST	26	1,92	2,00	44	2,41	3,00	708,00	0,0049
	COPIA	PRETEST	26	2,27	2,00	44	2,41	3,00	863,50	0,4246
		POSTEST	26	2,65	3,00	44	2,80	3,00	894,50	0,6276

Respecto a Escritura, el subgrupo control funcional mostró ventajas en Contenido Expresivo antes ($U=628,00$; $p < .0001$) y después de la intervención ($U=650,00$; $p = ,0004$), esta misma situación ocurrió en el posttest de Dictado ($U=708,00$; $p = 0,0049$). Por lo tanto, los resultados de este estudio contradicen a la propuesta B, debido a que en este caso, quienes recibieron una instrucción fonológica explícita no aprendieron a leer y a escribir mejor que quienes están desprovistos de esta instrucción.

5.3.1.3. Propuesta C.

Otra de las alternativas para explicar la relación CF-lectoescritura, además de la trascendencia de la enseñanza explícita de la CF, valora la importancia de la comprensión mediante actividades funcionales y propone adoptar un enfoque educativo ecléctico para la enseñanza de la lengua escrita. En este contraste, por lo tanto, se compararon los subgrupos experimental y control del enfoque comunicativo-funcional mediante la prueba de Mann-Whitney (Tablas 28, 29 y 30). El subgrupo experimental, en este caso, cumple con la condición del propuesto eclecticismo, es decir, la combinación de la práctica auténtica y significativa de la lectura y la escritura con la enseñanza explícita de habilidades fonológicas (mediante el programa multimedia).

Tabla 28

Contraste entre los subgrupos experimental y control funcional en Conciencia Fonológica.

Población General.

		SUBGRUPO EXPERIMENTAL FUNCIONAL			SUBGRUPO CONTROL FUNCIONAL			U	P (2 colas)
		n	MEDIA	MEDIANA	n	MEDIA	MEDIANA		
CONCIENCIA FONOLÓGICA	RIMA PRETEST	55	5,36	5,00	44	5,52	6,00	2228,50	,8355
	RIMA POSTEST	55	7,00	7,00	44	6,77	7,00	2117,50	,0504
	SEGMENTACIÓN PRETEST	55	4,29	5,00	44	5,39	6,00	2464,00	,0568
	SEGMENTACIÓN POSTEST	55	6,09	7,00	44	5,98	6,00	2076,00	,3427

Como puede observarse en la Tabla 28, los subgrupos experimental y control del enfoque funcional han sido semejantes tanto al inicio como al finalizar el estudio en Conciencia Fonológica.

Tabla 29

Contraste entre los subgrupos experimental y control funcional en Lectura. Población General.

			SUBGRUPO EXPERIMENTAL FUNCIONAL			SUBGRUPO CONTROL FUNCIONAL			U	P (2 colas)
			n	MEDIA	MEDIANA	n	MEDIA	MEDIANA		
LECTURA	NOMBRE DE LETRAS	PRETEST	55	2,40	3,00	44	2,27	2,00	2086,00	0,3782
		POSTEST	55	2,62	3,00	44	2,48	2,50	2046,50	0,2098
	LECTURA DE PSEUDOPALABRAS	PRETEST	55	1,93	2,00	44	1,86	2,00	2170,00	0,8221
		POSTEST	55	2,49	3,00	44	2,30	2,50	2039,50	0,2048
	ESTRUCTURAS GRAMATICALES	PRETEST	55	1,98	2,00	44	1,93	1,00	2165,50	0,7857
		POSTEST	55	2,49	3,00	44	2,16	2,50	1976,50	0,0782
	COMPRESION DE TEXTOS	PRETEST	55	2,16	3,00	44	2,16	2,00	2179,50	0,8739
		POSTEST	55	2,56	3,00	44	2,86	2,50	2027,00	0,1672

En relación a la variable Lectura, los subgrupos experimental y control funcional tampoco difieren en los momentos pre-postest.

Tabla 30

Contraste entre los subgrupos experimental funcional y control funcional en Escritura. Población General.

			SUBGRUPO EXPERIMENTAL FUNCIONAL			SUBGRUPO CONTROL FUNCIONAL			U	P (2 colas)
			n	MEDIA	MEDIANA	N	MEDIA	MEDIANA		
ESCRITURA	GRAFISMO	PRETEST	55	2,24	2,00	44	2,23	2,00	2197,00	0,9787
		POSTEST	55	2,42	2,00	44	2,30	2,00	2084,50	0,3592
	SINTAXIS	PRETEST	55	2,45	3,00	44	2,09	2,00	1896,00	0,0199
		POSTEST	55	2,56	3,00	44	2,39	2,00	2008,00	0,1232
	CONTENIDO EXPRESIVO	PRETEST	55	1,67	2,00	44	1,77	2,00	2261,00	0,6407
		POSTEST	55	2,25	2,00	44	2,05	2,00	2032,00	0,2007
	DICTADO	PRETEST	55	2,00	2,00	44	1,91	2,00	2122,00	0,5595
		POSTEST	55	2,09	2,00	44	2,41	3,00	2463,50	0,0444
	COPIA	PRETEST	55	2,55	3,00	44	2,41	3,00	2104,00	0,04387
		POSTEST	55	2,58	3,00	44	2,80	3,00	2423,50	0,0489

Al comenzar el estudio, estos dos subgrupos del enfoque funcional eran distintos en el rubro Sintaxis (U= 1896,00; p= 0,0199) y en Copia (U=2104,00; p= 0,04387) donde el subgrupo experimental funcional fue superior.

Es importante señalar que desde la fase del pretest el subgrupo experimental mostró puntuaciones mayores y al finalizar el estudio, esperábamos diferencias significativas en las tres variables valoradas a favor de este subgrupo porque recibió el entrenamiento en habilidades fonológicas de forma explícita a través del programa multimedia. Sin embargo, al término de la intervención los subgrupos comparados son semejantes, observándose únicamente dos diferencias en la fase posttest, una en el rubro Dictado ($U= 2463,50$; $p= 0,0444$) y otra en Copia ($U=2423,50$; $p= 0,0489$), ambas atribuidas a ventajas del subgrupo de control. A raíz de los datos anteriores no ha sido posible corroborar la propuesta C de relación CF-lectoescritura debido a que en este estudio, quienes provinieron de enfoques educativos eclécticos no aprendieron a leer y a escribir mejor que quienes son parte de enfoques desprovistos de la enseñanza explícita de habilidades fonológicas.

Una vez presentados los resultados de las tres alternativas que integran la segunda propuesta de relación CF-lectoescritura, describiremos brevemente en el siguiente capítulo complementario, el desempeño de los niños y niñas con DI participantes en esta investigación para discutir sobre ello en el séptimo capítulo.

CAPÍTULO VI

ANÁLISIS COMPLEMENTARIO: POBLACIÓN CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

6.1 Desempeño de la población con DI: observaciones relevantes

El desempeño de la población con DI pre-posttest en las variables estudiadas en este trabajo (Conciencia Fonológica, Lectura y Escritura) nos permite realizar un análisis que complementa el estudio presentado en el capítulo anterior, éste, aunque no puede mostrarse estadísticamente debido al reducido número de niñas y niños que integran la muestra con DI (6), se presenta de forma descriptiva para ofrecer alternativas que eliciten futuras investigaciones.

El análisis parte del desempeño pre-posttest de acuerdo al subgrupo en el que participó cada integrante de esta muestra (DI) y se derivan de él dos observaciones importantes. Una de ellas aporta indicios sobre el impacto de la enseñanza explícita de habilidades fonológicas en la lectura como lo señala la segunda forma de relación CF-lectoescritura (Ver resultados en verde Tabla 31), compuesta por las tres alternativas analizadas en el capítulo anterior, de acuerdo a las que el desarrollo fonológico es una condición previa que determina el posterior aprendizaje de la lectura (Schneider et al., 1997). En este caso, los niños y niñas expuestos a una enseñanza explícita de habilidades fonológicas mostraron evolucionar en Conciencia Fonológica, Lectura y Escritura a diferencia de quienes no tuvieron acceso a esta enseñanza.

La segunda observación que nos parece trascendente compartir consiste en que el desarrollo de habilidades fonológicas del subgrupo de control funcional (Ver resultados en rosa Tabla 31) y la semejanza de los subgrupos en la mayor parte de las variables, nos induce a considerar la tercer forma de relación CF-lectoescritura, que explica a la alfabetización como un proceso interactivo y recíproco en donde el desarrollo fonológico es una consecuencia del aprendizaje de la lectoescritura y, a la vez, este aprendizaje lo fomenta. Estas dos observaciones serán abordadas en los apartados 6.2 y 6.3.

Tabla 31

Habilidades desarrolladas por la población con DI. Comparación por subgrupos.

SUBGRUPOS	HABILIDADES							
	CONCIENCIA FONOLÓGICA		LECTURA			ESCRITURA		
	RIMA	SEG.	N. L	LECTURA DE P.	COM. TEXTOS	CON. EXP.	DICTADO	COPIA
Experimental Tradicional	*	*	*	*			*	
Control Tradicional								
Experimental Funcional	*	*	*			*	*	*
Control Funcional		*						*

SEG.: Segmentación

N.L.: Nombre de Letras

Lectura de P.: Lectura de Pseudopalabras

Com. Textos: Comprensión de Textos

Con. Exp.: Contenido Expresivo

6.2 La enseñanza explícita de habilidades fonológicas en el aprendizaje de la lengua escrita de la población que presenta discapacidad intelectual

En el estudio de la lengua escrita en la población con DI, la segunda forma de asociar a la CF con la lectoescritura, también parece ocupar un lugar importante; de acuerdo a ella, el vínculo entre CF y lectura se define como una relación causal; en ella, el desarrollo fonológico es una condición previa que determina el posterior aprendizaje de la lectura (Schneider et al., 1997). En este caso la CF, aunque también es vista como un prerrequisito, no se plantea como una condición indispensable para comenzar la decodificación o lectura, sino como un factor determinante del buen o mal desarrollo lector.

Según la primera propuesta de esta segunda forma de relación CF-lectoescritura, quienes reciben instrucción en la CF muestran mejoras en la habilidad para leer. En este

caso, de acuerdo al desempeño del grupo con DI, el entrenamiento de la CF (programa multimedia) parece impactar en el desarrollo fonológico (Rima), el aprendizaje de la lectura Nombre de Letras y Lectura de Pseudopalabras) y la escritura (Dictado) de quienes estuvieron expuestos a él independientemente del enfoque educativo.

Recordemos que estos resultados no corresponden a un análisis estadístico sino a una tendencia a partir de los datos obtenidos, ésta, en caso de comprobarse, coincidiría con una serie de investigaciones (e.g. Bryant y Goswami, 1987) donde se evidencia la relación entre CF y la alfabetización. Es importante mencionar que la investigación sobre la enseñanza de la conciencia fonológica y la lectura en personas con Síndrome de Down (SD) se ha generalizado a otras formas de DI porque se asume la existencia de similitudes entre estos dos grupos (González-Pérez y Santiuste, 2003).

Además, a través del uso de una serie de medidas como: lectura o nombramiento de letras y pseudopalabras se ha evidenciado (e.g. Linortner y Hummer, 1991) que un temprano desarrollo de la CF predice el éxito posterior en la lectura; en este caso, el programa multimedia implementado en el subgrupo experimental parece incidir en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. Por otra parte, los estudios al respecto señalan que quienes reciben instrucción solamente en CF o en combinación con la asociación grafía-fonema antes de aprender a leer, muestran mejoras en la habilidad para leer en voz alta palabras y pseudopalabras escritas (e.g. Bradley y Bryant, 1983). Como lo indican estos estudios, quienes estuvieron expuestos al programa multimedia muestran una evolución precisamente al leer pseudopalabras.

Por ende, de acuerdo a esta línea de investigación, una alteración en el área de la conciencia fonológica es considerada la primera causa de las dificultades de lectura. Sin embargo, recientemente Cossu, Rossini y Marshall (1993) cuestionaron la hipótesis de la relación entre conciencia fonémica y el aprendizaje de la lectura; el grupo participante con DI en el estudio de Cossu et al., aún con niveles semejantes de lectura, se desempeñó significativamente peor que el control en estas tareas, poniendo así en tela de juicio, el papel de la conciencia fonológica en el desarrollo lector.

Esta aseveración generó un férreo debate. Byrne (1993) impulsó ésta discusión cuando notó que el grupo participante con síndrome de Down en el estudio de Cossu et al. no puntuó cero en las tareas de CF. Debido a ello, aunque su nivel de CF fuera inferior al de su grupo de control, probablemente era suficiente para aprender a leer. Sin embargo también se ha sugerido que el grupo con síndrome de Down en el estudio de Cossu et al. pudieron haber obtenido resultados más bajos en las medidas de CF como

resultado de un pobre desarrollo cognitivo general más que por las deficiencias de la competencia subyacente en CF (Byrne, 1993). En éste sentido, es notable que Cossu et al. eligieron incluir una tarea de supresión, que es de las más difíciles para 5 y 6 años de edad (Stanovich, Cunningham y Cramer, 1984).

De acuerdo a la opinión de Cardoso-Martins y Frith (2001) Cossu et al., obtuvieron estos resultados porque las tareas de conciencia fonémica empleadas durante el estudio de Cossu y equipo implican, evidentemente, la manipulación explícita o segmentación de los sonidos del lenguaje oral y exigen un esfuerzo cognitivo muy importante. El grupo experimental no pudo cubrir las demandas de estas tareas porque su edad mental era de solamente 5 años. Los resultados de los estudios de estas autoras, mostraron que tanto las personas con discapacidad como aquellas que no la presentan, encuentran muy sencillo resolver tareas de identificación fonémica (p. e.: ¿cuál nombre: /puerta/, /silla/, /camisa/ comienzan con el sonido /s/?).

Es posible que manipular fonemas requiera tanto de la habilidad para atenderlos conscientemente y para operar sobre ellos. Los dos estudios realizados por Cupples y Iacono (2002), sugieren que quienes presentan síndrome de Down y han comenzado a leer, tienen complicaciones solamente en este segundo requisito.

A pesar de que estos descubrimientos fueron ampliamente difundidos, ha habido un giro en la evidencia empírica en relación a los beneficios potenciales de la enseñanza de la CF para las personas con síndrome de Down (Buckley, Bird y Byrne, 1996; Farrell y Elkins, 1995). Teóricamente, un beneficio evidente de tal enseñanza es que promueve la independencia en una situación de lectura, capacitando a las personas para generalizar sus habilidades lectoras a palabras nuevas, una habilidad que, en el campo de la investigación, ha sido juzgada como imprescindible en el éxito lector (Cupples y Iacono, 2002).

La tendencia de estos resultados se decanta por la relación entre lectoescritura y conciencia fonológica y no coincide con los resultados obtenidos por Cossu et al. (1993) para quienes la enseñanza de la conciencia fonológica es irrelevante para el desarrollo lector en personas con SD.

La segunda propuesta (B) sostiene que quienes reciben una instrucción fonológica explícita, aprenden a leer y a escribir mejor que quienes están expuestos a un modelo de enseñanza desprovisto de esta instrucción. Se ha evidenciado que las personas con mayores problemas de aprendizaje requieren de una enseñanza más explícita, guiada,

estructurada y extensa para desarrollar habilidades y seguir los mismos procesos que el resto (Brown y Campione, 1990; Danoff, Harris y Graham, 1993; Harris y Graham, 1992; Harris y Graham, 1993).

Aportes similares son los de Pressley y Rankin (1994). Según su análisis, los niños y niñas con riesgo de presentar alteraciones en la lectura, es decir, provenientes de un medio socioeconómico desfavorecido o con una lengua materna distinta, tienden a favorecerse de una enseñanza explícita más que del LI.

Por otra parte, Allen, Michalove, Shockley y West (1991) reportaron el descubrimiento del personal docente sobre el débil impacto del ambiente literario (usado en los enfoques orientados al proceso como el comunicativo-funcional) en el progreso de casos específicos, quienes necesitaban mayor apoyo intencional y activo para encauzar sus problemas de aprendizaje.

Precisamente, una de las críticas a los enfoques orientados hacia el proceso consiste en la falta de concreción metodológica. Se afirma que, desde estos enfoques, en la formación del profesorado se han puesto en boga una serie de elementos generales como la reflexión, la sensibilización, la mediación, la autorregulación, etc. en cualquiera de las acciones de la psicopedagogía (mediación social, metacognición, reflexionar sobre la acción, asesorar, etc). La desmedida relevancia conferida a los anteriores elementos parece colocar en segundo plano a los aspectos específicos, esto es, instrumentos o herramientas necesarios para reflexionar, sensibilizar, mediar o autorregular, tal parece que basta enunciarlos para resolver las situaciones (Sánchez, 1996).

El LI, por ejemplo, de acuerdo a la crítica, es un conjunto de principios cimentados en generalidades “el lenguaje escrito se aprende en el contexto de su uso”, “el lenguaje es una actividad centrada en el significado”, etc. En realidad todas ellas pudieran aplicarse en cualquier campo de aprendizaje, he ahí el meollo de uno de los cuestionamientos fundamentales a la relevancia de este planeamiento: la falta de concreción para hacer efectivos estos principios en la práctica escolar (Sánchez, 1996). Al comparar ambas propuestas educativas, la investigación ha señalado la importancia de distinguir el ambiente de los enfoques orientados hacia el proceso de los ambientes *laissez-faire* donde niñas y niños hacen lo que quieren hacer; en lugar de ello, proponen, debieran ser continuamente invitados a aceptar nuevos retos y a asumir riesgos. Un ambiente educativo centrado en el logro, en el continuo reto para leer y aprender de los materiales más complejos, parece ser más favorable en comparación con un entorno escolar sumamente permisivo y sin propósitos claros (e.g. Smith, 1992).

Para verificar esta propuesta (B) que sostiene que quienes reciben una instrucción fonológica explícita, aprenden a leer y a escribir mejor que quienes están expuestos a un modelo de enseñanza desprovisto de esta instrucción es necesario saber en qué medida han mejorado en lectura y escritura las personas con DI de uno y otro enfoque educativo que no han estado expuestos al programa multimedia (subgrupos de control) y debido a que no ha sido posible realizar el análisis estadístico, esta propuesta no ha podido corroborarse.

La propuesta C, situada también en los enfoques educativos, además de la trascendencia de la enseñanza explícita de la CF, valora la importancia de la comprensión mediante actividades funcionales y propone adoptar un enfoque educativo ecléctico para la enseñanza de la lengua escrita. Sin embargo debido a la razón expuesta en el párrafo anterior, tampoco ha sido posible en este caso comprobar estadísticamente el beneficio de combinar la enseñanza explícita de habilidades fonológicas con actividades funcionales orientadas a la comprensión como plantea la propuesta C.

Pese a lo anterior es muy importante mencionar que, al respecto, las críticas a los enfoques orientados hacia el proceso (e.g. enfoque comunicativo-funcional) son más agudas cuando se trata de ámbitos de la educación especial, donde como hemos mencionado, según la opinión dominante, se amerita una instrucción más directa y explícita (Lacasa, 1995), en virtud de ello, aunque también en poblaciones con DI se ha reconocido la importancia de la construcción de significados, se ha sugerido la combinación de la enseñanza explícita de CF con actividades orientadas a la comprensión. Por ejemplo, para las autoras Clemente y Domínguez (2003), las aportaciones de la teoría sociohistórica y las teorías psicolingüísticas son complementarias de tal forma que la contextualización y la significación de los aprendizajes no se contraponen con la práctica de habilidades metalingüísticas o el conocimiento fonológico.

De igual manera, posturas como las de Chaney (1990) permiten dilucidar la posible combinación o aprovechamiento de las propuestas contrapuestas:

“Si tenemos en cuenta lo que sugieren las investigaciones sobre la lectura no es posible ayudar sin tomar una aproximación integrada: una aproximación que acentúe la importancia de exposiciones tempranas a la lecto-escritura; una aproximación que utilice los materiales de instrucción que son interesantes, naturales en su uso del lenguaje (...) una aproximación que aporte instrucción y práctica en las habilidades metafonológicas y utilice el código alfabético, vocabulario y comprensión, una aproximación que ponga el

acento en la lecto-escritura en todas las áreas del currículum. Esta propuesta ayudará a desarrollar las habilidades próximas a la lectoescritura, incluso en aquellos que tienen problemas en relación con el lenguaje” (Chaney, 1990: 248).

Spiegel (1992) observa que usar la enseñanza directa y sistemática no contradice el planteamiento central del LI con la construcción de aprendizajes significativos, señalando que tan erróneo es abocarse exclusivamente en los productos como enfocar la enseñanza solamente a procesos, sobre todo porque no todas las personas pueden acceder a las convenciones del lenguaje escrito por sí mismas.

Al respecto Emilio Sánchez (1996) formula siguiente pregunta: ¿Cómo conseguir que la lectura se acompañe de la experiencia de comprensión cuando los mecanismos específicos implicados en la lectura están adquiriéndose y son por tanto ineficientes?. Por una parte, el papel desempeñado por la vía fonológica es de suma importancia porque permite no solamente descifrar cuando las palabras no son familiares, sino también ayuda a memorizar la forma de las palabras y a leerlas directamente, sin embargo esto no justifica la enseñanza mediante un método fonético (Sánchez, 1996). A partir de esta discusión se ha considerado que los enfoques orientados hacia el proceso simplifican la naturaleza de la lengua escrita al no valorar lo suficiente la función de las operaciones específicas relacionadas con el reconocimiento de las palabras.

Por otra parte, la práctica apoya la automatización. Se ha demostrado recurrentemente (Stanovich, 1993b) que quienes no leen, aunque tengan un nivel intelectual superior son menos competentes lingüísticamente en comparación con aquellas personas que sí lo hacen (Clemente, 1997). Mediante la práctica, el reconocimiento de las palabras llega a automatizarse de tal manera que un lector (a) competente usa sus recursos atencionales en los procesos de comprensión y no en los de reconocimiento (porque los ha automatizado). Sin embargo alguien es competente una vez que ha automatizado previamente las operaciones de reconocimiento. Llegar a la automatización no significa que estas operaciones ya no se realicen, sino que se ponen en marcha con una velocidad y precisión mucho mayor en comparación con quienes apenas comienzan a leer (Sánchez, 1996).

En este sentido, Anula (1995) señala que de los sistemas de enseñanza sistemáticos se critica la prescripción e inflexibilidad de los contenidos y la metodología para abordarlos sin considerar las situaciones cotidianas ni los intereses de quienes participan en la clase. Sin embargo, también la enseñanza sistemática puede ser flexible. Por otra parte, la

enseñanza explícita se ha comparado con la pura adquisición mecánica de habilidades en situaciones artificiales y se descuida su utilidad en el desarrollo de estrategias (Duffy y Roehler, 1987).

Por su parte, Del Río (1995) coincide en que como el lenguaje oral, la lectoescritura se construye y experimenta a través del uso y se presenta como algo global, como un todo, “(...) no se adquiere por partes separadas hasta que de pronto un día éstas se arman en un lenguaje que se puede usar” (Del Río, 1995: 83). Entonces, es imprescindible que quien aprende manipule textos reales y no textoides cuya finalidad supuesta es ayudar a desarrollar habilidades aisladas (Del Río, 1995). Ciertamente, el autor reconoce que al priorizar el trabajo sobre un conjunto inarticulado de destrezas, la perspectiva tradicional ha despojado a las tareas escolares de la integridad necesaria para cobrar significatividad; coincide con Graham y Harris (1994b), para quienes el problema consiste en que el alumnado con déficits de lectura (y sobre todo discapacidad intelectual) no parece beneficiarse mucho de las tareas propuestas por los enfoques orientados hacia el proceso. No es discutible que, como argumentan quienes siguen el enfoque del LI, la práctica de lectura adicional es benéfica, sin embargo muchas personas necesitan incrementar sus habilidades de decodificación y requieren de una enseñanza explícita de habilidades fonológicas para llegar a ser lectoras independientes.

No obstante, de acuerdo a la visión de Del Río, el problema del LI es que se resiste a realizar un análisis funcional, debido a ello, este autor sugiere atender a la serie de operadores culturales y a los mecanismos de mediación que permiten aprender a leer y a escribir (Schneuwly, 1992) sin destruir el sentido, el reto para el personal docente podría ser entonces fomentar el dominio progresivo de cada operador, con los apoyos necesarios dentro de actividades significativas, es decir, como opción puede combinarse el diseño de las herramientas de significado con la actividad significativa (Del Río, 1995).

6.3 La práctica auténtica y significativa de la lengua escrita en el aprendizaje de la lectoescritura de las personas que presentan DI.

Hasta este momento se han revisado las propuestas de las que se integra la segunda forma de relación Conciencia Fonológica-Lectura. Discutiremos ahora la segunda de las observaciones que nos parece importante señalar, derivada de los resultados del grupo con DI. Sin estar expuesto a la enseñanza explícita de habilidades fonológicas ya sea mediante el enfoque educativo o el programa multimedia, los niños y niñas con DI que han sido parte

del subgrupo control funcional desarrollaron habilidades de Segmentación (Ver Tabla 43). A partir de este hecho es posible suponer que también en la población con DI podría cumplirse la tercera forma de relación entre CF y lectura. Esta alternativa explica a este vínculo como un proceso interactivo y recíproco en donde el desarrollo fonológico es una consecuencia del aprendizaje de la lectoescritura y, a la vez, este aprendizaje lo fomenta.

En virtud de lo anterior, este estudio no coincide con Cossu y equipo cuando afirman que la conciencia fonológica es irrelevante para el desarrollo lector en personas con SD, en cambio, debido a que en este estudio se observó el desarrollo fonológico a partir de la práctica auténtica de la lectura y la escritura, estos resultados apoyan el planteamiento de este mismo equipo de investigación en relación a que la lectura debe centrarse en la lectura en lugar de hacerlo en la conciencia fonológica.

También coincidimos con la teoría de Gombert sobre el desarrollo metalingüístico. Según esta propuesta, aprender a leer en un sistema alfabético es un paso necesario para poder responder a las tareas que implican una conciencia fonémica explícita como segmentación, supresión y conteo de fonemas. En este estudio, el subgrupo con DI del enfoque funcional (donde se practica la lectura y la escritura auténticas) desarrolló habilidades en Segmentación (conciencia fonémica explícita –según Gombert). De acuerdo a Gombert (2002) es posible monitorear, esto es, regular la manipulación de los fonemas como consecuencia de aprender a leer. En otras palabras, la conciencia fonológica implícita (CFi), expuesta en el capítulo III, se convierte en conciencia fonológica explícita (CFe) a través de la influencia de la experiencia lectora.

Si este modelo es adecuado, la lectura alfabética sería un “marcapasos” en el desarrollo de la conciencia fonológica explícita. Aunque en poblaciones con DI, de cualquier manera, debido a su inhabilidad para comprender las instrucciones nuevas y realizar tareas poco familiares o que impliquen un gran esfuerzo cognitivo, su desempeño en las tareas de conciencia fonológica (sobre todo fonémica –llamada también analítica o explícita-) sería inferior al de poblaciones sin DI. Estas observaciones se derivaron del estudio de Gombert (2002); al replicar el estudio de Cossu et al. (1993) con niños y niñas franceses que padecían SD, Gombert se percató de una deficiencia de la población con SD en la habilidad meta-representacional. Esta alteración daña a la conciencia fonológica implícita (CFi) y por tanto, el desempeño en tareas epifonológicas (que implican conciencia fonológica implícita) es sumamente bajo.

Otras consecuencias de este déficit residen en la escasa evolución de la conciencia fonológica explícita (CFe) y del conocimiento de la asociación grafema-fonema (GF). Al final del trabajo de este autor, las tareas de manipulación fonémica, que dependen de CFe y la lectura de no palabras (pseudopalabras) que depende de GF mostraron alteraciones pero no severas. Por otra parte, la lectura de palabras o de pseudopalabras no presentó déficits, es decir, el grupo mostró habilidades léxicas.

Por tanto los datos de este trabajo indican, tal como lo explica Gombert, que la conciencia fonológica se desarrolla durante el aprendizaje de la lectoescritura también en poblaciones con DI. Sin embargo, esto no significa que la enseñanza explícita de la CF sea intrascendente en todos los casos. Hemos observado que en presencia de esta discapacidad, cuando el enfoque educativo se centra en métodos sintéticos (tradicional) un programa de desarrollo fonológico puede ser una herramienta útil no solamente en este desarrollo, sino también en lectura y escritura. Si la enseñanza explícita de habilidades fonológicas fuera la única vía para promover el desarrollo fonológico, entonces el subgrupo control del enfoque comunicativo-funcional no hubiera evidenciado tal desarrollo. Esto permite inferir que mediante la práctica auténtica de la lectura y la escritura también puede impactar en la habilidad fonológica.

En el caso de la población con DI el subgrupo control funcional no evolucionó del pre al posttest en Rima, sin embargo progresó en Segmentación. Una posible explicación es que esta habilidad se propicia a través de mayores niveles de aprendizaje de la lengua escrita. De acuerdo a Emilia Ferreiro (2003), la fonetización aparece hasta el tercer nivel de conceptualización de la lengua escrita cuando se llega a estructurar una hipótesis silábica. Según la interpretación que sobre esta teoría realiza Nemirovsky (2004), en el primer momento de este tercer nivel de conceptualización, la sílaba se usa como unidad y mediante ella se elaboran asociaciones entre las letras y el sonido de las palabras. Inicialmente estas correspondencias son cuantitativas; se relaciona la cantidad de letras con la cantidad de sílabas y es en este momento cuando, para conseguirlo, es necesario segmentar silábicamente una palabra para establecer vínculos cualitativos, es decir, asociar las sílabas a ciertas letras.

Posteriormente, una vez consolidado el aprendizaje del valor sonoro convencional de las letras, la correspondencia cualitativa sustituye a la cuantitativa y es entonces, cuando solamente ciertas letras son válidas para determinadas sílabas. Por lo tanto durante este período tiene lugar la articulación del principio alfabético: a cada letra corresponde un

elemento consonántico o vocal. De acuerdo a Ferreiro (2003), estos logros alfabéticos se consiguen en base a la práctica constante de la lectura y la escritura auténticas, por tanto, los resultados del subgrupo control funcional en este caso, coinciden con este planteamiento porque el subgrupo control funcional, que evolucionó en Segmentación, practicaba de forma habitual la lectoescritura con fines reales (recordemos la naturaleza del enfoque comunicativo-funcional).

En virtud de lo anterior, supusimos que como ocurre en la población sin discapacidad, las personas con DI pueden desarrollar CF también durante la enseñanza de la lectoescritura. Considerando las dificultades especiales en las tareas que demandan procesar y recordar información auditiva señaladas por Cupples y Iacono (2002), las personas con DI, también pueden aprender desde la propia lectoescritura. En este aspecto coincidimos con Cossu et al., (1993) quienes plantearon que la enseñanza de la lectura debe centrarse en la lectura (incluyendo el conocimiento sobre la correspondencia grafema-fonema) en lugar de hacerlo en la conciencia fonológica. El progreso del subgrupo control funcional en Segmentación evidencia que también mediante la práctica auténtica y significativa de la lengua escrita es posible desarrollar habilidades fonológicas aunque este desarrollo fonológico no parece impactar en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Una posible explicación a este hecho puede encontrarse en la llamada curva de aprendizaje de esta población. Generalmente, las personas con DI presentan dificultades para aprender a un ritmo semejante al de sus compañeros, necesitando más tiempo para aprender y probablemente debido a ello los avances en lectura y la escritura no pueden percibirse claramente durante el ciclo escolar que duró la intervención.

En los términos señalados, en este capítulo se ha discutido sobre el desempeño de la muestra con DI participante en este estudio, observando el apoyo del programa multimedia en desarrollo fonológico, la lectura y la escritura en esta población y adicionalmente, se evidencia la posibilidad del desarrollo fonológico sin necesidad de una enseñanza fonológica explícita, elicitado mediante la práctica auténtica y significativa de la lengua escrita. En el siguiente capítulo se discutirán los resultados obtenidos en base al estudio teórico de este trabajo.

CAPÍTULO VII

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

7.1 Formas de relación entre Conciencia Fonológica y Lectura y Escritura (CF-lectoescritura).

En este trabajo, nuestro propósito ha sido definir si la población general puede aprender a leer y a escribir a través de la práctica auténtica y significativa de la lectura y la escritura sin la enseñanza explícita de habilidades fonológicas. Para hacerlo, ha sido primordial conocer los procesos cognitivos implicados y compilar modelos de aprendizaje y enseñanza relacionados con este fin. A raíz de lo anterior, mientras hacíamos esta exploración nos encontramos con lo que hasta el momento parece ser la piedra angular del aprendizaje de la lectura y de la escritura el desarrollo de la conciencia fonológica.

Como hemos visto en capítulos anteriores, se han planteado 3 formas de relación entre lectoescritura y conciencia fonológica (CF). Durante la primera de ellas el desarrollo fonológico funge como un umbral cognitivo, mediante éste se hace posible el inicio de la decodificación (e.g. Wimmer et al., 1991). Es decir, la CF consiste en un prerequisite o condición para comenzar la decodificación.

De acuerdo a la segunda manera de relación, el vínculo entre CF y lectura se define como una relación causal; en ella, el desarrollo fonológico es una condición previa que determina el posterior aprendizaje de la lectura (Schneider et al., 1997). La CF en este caso, aunque también es vista como un prerequisite, no se plantea como una condición indispensable para comenzar la decodificación o lectura, sino como un factor determinante del buen o mal desarrollo lector, en consecuencia, a partir de él se promueve la enseñanza explícita de habilidades fonológicas. Es decir, en la primera propuesta, la CF se concibe como un umbral de aprendizaje de la lengua escrita; en la segunda, en cambio, puede entenderse como un recurso remedial para mejorar la lectura deficiente, para prevenir alteraciones o para potenciar el aprendizaje y el entrenamiento explícito de CF se plantea como parte fundamental de la enseñanza de la lengua escrita.

De esta forma de relación CF-lectura, se han derivado al menos tres propuestas. Una de ellas (A), afirma que quienes reciben instrucción en CF, muestran mejoras en la habilidad para leer palabras y pseudopalabras. Es decir, la CF constituye un predictor; quienes reciben instrucción en CF o en la combinación de CF con la asociación grafía-fonema antes de aprender a leer, muestran mejoras en la habilidad para leer palabras y pseudopalabras

(e.g. Bradley y Bryant, 1983). Al respecto, se ha publicado una impresionante cantidad de evidencias (e.g. Wagner y Torgeson, 1987; Goswami y Bryant, 1990; Treiman y Weatherston, 1992; Rack, Hulme y Snowling, 1993; Fawcett y Nicolson, 1995; Jiménez y Haro, 1995; Venegas y Jiménez, 1996; Jiménez, 1997; Metsala, 1999; Ortíz et al., 2002). La mayor parte de las investigaciones al respecto muestran que quienes tienen un rendimiento mayor en las tareas de CF aprenden a decodificar palabras más fácilmente y esta asociación parece estar presente incluso después de controlar la influencia de variables intervinientes en la lectura como: inteligencia, habilidades mnemotécnicas, vocabulario y clase social (Bus y van Ijzendoorn, 1999).

La segunda propuesta (B), se deriva de la anterior y exhibe la injerencia de los descubrimientos sobre CF en los enfoques educativos para enseñar a leer y a escribir. A partir de este hecho se afirma que quienes reciben una instrucción fonológica explícita, aprenden a leer y a escribir mejor que quienes están expuestos a un modelo de enseñanza desprovisto de esta instrucción como el caso de los enfoques orientados al proceso (por ejemplo, el enfoque comunicativo-funcional). Esta necesidad de la enseñanza explícita de habilidades fonológicas se propone también en una serie de estudios (p.e. Dahl y Freepon, 1991; Klesius, Griffith y Zielonka, 1991; Bruck, Treiman, Caravolas, Genesee y Cassar, 1998).

La tercera propuesta (C), situada también en los enfoques educativos, además de la trascendencia de la enseñanza explícita de la CF, valora la importancia de la comprensión mediante actividades funcionales y propone adoptar un enfoque educativo ecléctico para la enseñanza de la lengua escrita (p.e. Uhry y Shepherd, 1993; Cunningham, Hall y De Fee, 1991; Eldredge, 1991; Morrow, 1992; Byrne y Fielding-Bamsley, 1993; Biemiller, 1994, Gaskins, 1994 y Stahl, McKenna y Pagnucco, 1994). Como hemos observado, esta relación se ha establecido generalmente con el aprendizaje de la lectura, también se ha probado en el aprendizaje de la escritura pero el número de investigaciones al respecto, como se evidencia en el capítulo de CF, es mucho menor.

Sin embargo las dos formas de vínculo entre CF y lectura arriba citadas no son las únicas, como mencionamos se ha propuesto una tercera; ésta lo explica como un proceso interactivo y recíproco en donde el desarrollo fonológico es una consecuencia del aprendizaje de la lectoescritura y, a la vez, este aprendizaje lo fomenta. De esta alternativa se han derivado trabajos en los que se comparan los enfoques educativos centrados en la

enseñanza explícita de la CF y enfoques como el LI y el enfoque comunicativo-funcional orientados hacia el proceso y la construcción de significados (p.e. Gunderson y Shapiro, 1988; Varble, 1990 y Westby y Costlow, 1991). A diferencia del supuesto anterior, en éste, se exhibe a la escritura como partícipe del desarrollo fonológico (Clay y Cazden, 1995). Además, también a diferencia del segundo supuesto, la lectura no sucede “antes” de la escritura, sino de forma simultánea e interactiva.

Las alternativas expuestas respecto a la relación CF-lectoescritura no se excluyen entre sí. Como se cita en los primeros párrafos, el desarrollo fonológico sigue fases anteriores y posteriores (e.g. Wagner, Torgeson y Rasote, 1994), sin embargo, no han sido acogidas por igual; la investigación se ha decantado por la segunda de ellas de tal forma que se concede una enorme importancia al desarrollo fonológico explícito e incluso previo a la enseñanza formal de la lengua escrita, como si la tercera alternativa fuera menos cierta y, definitivamente, como si la práctica de la lectura y la escritura auténtica y significativa no fuera suficiente para aprender a leer y escribir.

Poco antes del auge de esta segunda propuesta, se originó la tercera, pero hasta ahora, en comparación con aquella, los estudios al respecto son muy pocos. Sin embargo, a lo largo de estos años, por ser la más contrapuesta, ha sido esta tercera alternativa la que parece despertar el interés de quienes defienden el supuesto contrario y como hemos visto, se han dedicado varios trabajos a la comparación de ellas, evidentemente en base a los enfoques educativos que las sustentan: los enfoques tradicionales, llamados también orientados al producto o basados a libros de texto, en el caso de la segunda alternativa; y enfoques orientados al proceso o como el Lenguaje Integrado (LI) y el enfoque comunicativo-funcional, en el caso de la tercera.

Las tres alternativas de asociación CF-lectoescritura, más que formas de vínculo parecieran hipótesis respecto a la asociación entre el desarrollo fonológico y el aprendizaje de la lengua escrita. Es por ello que, de acuerdo a los fines de este trabajo, serán tratadas como supuestos y debido a sus implicaciones didácticas en la enseñanza de la lectoescritura en poblaciones con y sin DI, consideramos muy importante explorarlas.

Como hemos explicado, la segunda forma de asociación CF-lectoescritura es la más aceptada y sobre ella se han realizado innumerables estudios (acerca de sus tres propuestas) en relación a diferentes aspectos de la lengua escrita que explícita e implícitamente recuperan esta noción.

Debido a la inevitable imbricación del desarrollo fonológico entre las concepciones sobre el aprendizaje de la lectoescritura y los modelos de su enseñanza a personas con y sin DI, para que esta investigación definiera si las personas con y sin DI pueden aprender a leer y a escribir a través de la práctica auténtica y significativa de la lectura y la escritura sin la enseñanza explícita de habilidades fonológicas, resultó fundamental explorar y discutir sobre estas formas de vínculo entre desarrollo fonológico y aprendizaje de la lengua escrita.

Según la mencionada segunda alternativa de relación CF-lectoescritura, el desarrollo fonológico explícito mejoraría la lectura y la escritura. Si la tercera propuesta resulta veraz, consideramos que el desarrollo fonológico tendría lugar como consecuencia de la práctica de la lectura y la escritura y habría una relación entre lectura y escritura. Es necesario explicar que ambos enfoques practican la lectura y la escritura, sin embargo solamente el enfoque comunicativo-funcional introduce a las aulas la llamada escritura auténtica y significativa explicada a continuación. De acuerdo a la condición de autenticidad, el uso de la escritura real, implica utilizar la lengua oral y escrita para propósitos auténticos; según estos enfoques, se aprende mejor el lenguaje oral o escrito si se basa en fines reales, es decir, funcionales. Concretamente respecto a la escritura, el concepto de *escritura auténtica* fue introducido por Edelsky y Smith (1989), éste alude a cierto tipo de expresión donde convergen y operan las diferentes dimensiones del lenguaje interdependiente e interactivamente. Como pilar de la escritura auténtica se fomenta la llamada escritura expresiva o texto libre en una diversidad de formatos de comunicación.

La práctica de la lengua escrita en este sentido, significa usar dentro de clases tareas auténticas de lectura y escritura comenzando por el empleo de textos verdaderos y no partes del lenguaje como las correspondencias grafema-fonema ni ejercicios artificiales como las hojas de trabajo o los fragmentos comúnmente incluidos en los libros de texto llamados también libros base (Stahl, 1999). Los cimientos del uso de la lengua oral y escrita para propósitos auténticos se cimienta en la Psicología a partir de las investigaciones de Piaget y Vygotski. De la perspectiva piagetiana, uno de los planteamientos más ampliamente recuperados es el relacionado a la actividad de quien aprende a lo largo de su proceso de aprendizaje; esto implica el uso práctico de los conocimientos y con ello, la funcionalidad de los aprendizajes; de Vygotsky, se presta especial atención a la noción de zona de desarrollo próximo, enfatizando la función docente y la importancia de la interacción con iguales y del juego como facilitador de zonas de desarrollo próximo (Lacasa, Anula y Martín, 1995a).

Respecto a la condición de significatividad, estos enfoques insisten en la necesidad de cimbrar el aprendizaje de la lengua escrita en situaciones significativas donde se use el lenguaje en apego al contexto y a los conocimientos previos (Watson, 1989). Por ejemplo, Paulo Freire enfatiza el vínculo entre aprendizajes escolares y vida cotidiana de quien aprende (Freire y Macedo, 1989). De este modo, los contenidos de aprendizaje están dotados de sentido, acordes a la propia existencia, experiencia y realidad social y personal.

El lenguaje oral y el lenguaje escrito, se aprenden más fácilmente en el contexto de su uso. Por tanto, cuando el lenguaje es un todo funcional y relevante, quien aprende se plantea metas reales para usarlo (Goodmann y Goodmann, 1990). Generalmente, dentro de los contextos escolares, alumnos y alumnas cumplen coercitivamente una serie de exigencias basadas en la reproducción casi idéntica de unos contenidos que tienen nada o muy poco que ver con sus intereses.

En la clase, aparecen recurrentemente los mismos problemas: se olvida casi inmediatamente los contenidos previamente revisados y evaluados. La transferencia o generalización a otras situaciones es escasa. Hay poca o nula relación entre el saber cotidiano y escolar y precisamente ésta es una de las causas por las que lo que se enseña en realidad más que aprenderse se memoriza, repite o reproduce (Anula, 1995). Bruner, confiriendo especial atención al contexto cultural y social del aprendizaje enuncia: “para un niño resultará difícil, si no imposible, desarrollar un concepto que no tenga expresión en su cultura de origen, ya sea en forma de expresión lingüística o por otros medios de expresión” (Bruner y Haste, 1990:15).

De esta forma, vinculando ambas condiciones didácticas, las experiencias auténticas de lecto-escritura consisten en aquellas que tienen un significado personal para quien usa el lenguaje, es decir, estas experiencias cumplen una función real (autenticidad) y además se relacionan a la vida cotidiana e intereses de quien aprende (significatividad). En este sentido, Célestin Freinet recupera la importancia de comprender la función del lenguaje como instrumento o mediador para expresar un pensamiento, sentimiento, deseo, etc. y de la elicitación de la necesidad de usarlo (Clemente y Domínguez, 2003). Por su parte, la Pedagogía del texto sigue el propósito de ofrecer al alumnado la variedad de tipos de texto necesarios para hacer frente a la vida profesional y en sociedad (Pujol-Berché, 1994).

En general, uno de los supuestos mejor valorados en la actualidad por los enfoques constructivistas como el comunicativo-funcional, es el fomento de la lectura global y

significativa desestimando la descomposición del texto en fragmentos, a partir de ello aparece la relevancia de las prácticas sociales, esto es, situaciones de la vida cotidiana en las que tenemos la necesidad de comunicarnos con diversos fines.

El propósito del enfoque comunicativo-funcional, es conseguir el establecimiento de una relación afectiva positiva con el lenguaje escrito y la convicción de que el mundo es competencia también de los niños y las niñas. El uso funcional de textos implica hacer consciencia sobre por qué lee la gente, dejando a un lado la idea de la lectura y la escritura como tareas puramente escolares. Este tipo de uso, además, ofrece la magnífica oportunidad de experimentar gusto por la implicación personal en esta capacidad comunicativa y de interpretación de la realidad mediante la manipulación cada vez más autónoma de la lengua escrita (Colomer y Camps, 1990).

7.2 Exploraciones previas: a) correlación entre lectura, escritura y CF, b) progreso de la muestra con y sin DI en lectura, escritura y CF y c) el impacto del enfoque comunicativo-funcional en la CF en la fase de pretest.

a) Correlación entre lectura, escritura y CF

Una vez descrita la práctica auténtica y significativa de la lectura y la escritura, recordemos que la segunda alternativa para explicar la relación CF-lectoescritura, se integra de tres propuestas, por tanto, para alcanzar los dos objetivos generales planteados para este estudio ha sido necesario explorarlas y posteriormente valorar la tercera forma de relación CF-lectoescritura.

Antes de hacerlo nos ha parecido importante observar la correlación entre CF, lectura y escritura. Los resultados obtenidos, indican efectivamente una correlación entre estas variables, siendo este hecho coherente con la mayor parte de estudios publicados hasta el momento en donde se analiza esta relación (p.e. Wagner y Torgeson, 1987; Goswami y Bryant, 1990; Treiman y Weatherston, 1992; Rack, Hulme y Snowling, 1993; Fawcett y Nicolson, 1995; Jiménez y Haro, 1995; Venegas y Jiménez, 1996; Jiménez, 1997; Metsala, 1999; Ortiz et al., 2002).

Sin embargo, la correlación demostró variar en función del momento de la valoración (pre y postest) y de la habilidad fonológica en cuestión. La correlación entre la habilidad para rimar y el aprendizaje de la lectura y la escritura se mostró tanto al inicio como al final del

estudio. En cambio, la habilidad de segmentación tuvo relación con ambas habilidades básicas solamente al final.

Estos resultados son consistentes con los planteamientos de una serie de investigaciones respecto a la evolución de los procesos fonológicos (Carrillo, 1994; Defior, 1996; Lonigan, Burgess, Anthony y Barker, 1998). El progreso del desarrollo fonológico se describe en diferentes niveles de complejidad cognitiva desde la sensibilidad para reconocer las rimas (onset o rima inicial y rima final) hasta las habilidades más complejas como conteo de segmentos de la palabra, adición u omisión de fonemas. Esto explicaría por qué la habilidad de Rima aparece antes que la de Segmentación.

Los resultados coinciden también con la diferencia expuesta por Carrillo (1994), entre la conciencia fonológica holística y la analítica. La primera, es decir la conciencia de la Rima entendida como la sensibilidad a las semejanzas fonológicas al principio o final de las palabras (onset y rima, respectivamente), comienza a desarrollarse antes de iniciar la enseñanza formal de la lengua escrita. La segunda, llamada también conciencia segmental, se basa en la conciencia de los fonemas (conteo, segmentación, unión, supresión u omisión, adición y sustitución de fonemas) y evoluciona a través del aprendizaje de la lectoescritura. Debido a ello, la habilidad para segmentar mostró correlación con la lectoescritura al final del estudio.

En base a lo anterior, además podemos vincular los resultados con las formas de relación entre el desarrollo fonológico y el aprendizaje de la lectura y la escritura descritas al inicio del capítulo (Bravo, 2004). Recordemos que la primera de ellas consiste en un desarrollo previo y predictivo como parte de un umbral cognitivo a partir del que se comienza la decodificación. La otra forma es una relación causal donde el desarrollo fonológico determina el aprendizaje posterior de la lectura y la tercera forma de vínculo es como un proceso recíproco entre CF y lectoescritura, en donde el desarrollo fonológico consta de fases previas y posteriores.

Los datos de este primer análisis coinciden con esta última forma de desarrollo fonológico, debido a que la habilidad de Segmentación parece progresar a partir del aprendizaje lectoescritor. Como evidencian los párrafos anteriores, esta evolución de la conciencia fonológica no solo tiene lugar paulatinamente de acuerdo a niveles de dificultad, sino que en las *fases posteriores* interviene, en palabras de Bravo (2004), *la instrucción lectora*, o, en palabras de Carrillo (1994), *el aprendizaje de la lectoescritura*.

b) Progreso de la muestra con y sin DI en lectura, escritura y CF

También ha sido importante verificar si las personas con y sin DI progresaron en CF, lectura y escritura a lo largo del estudio. Nos interesaba saber si ambas poblaciones habían desarrollado CF y si habían progresado en lectura y escritura durante el estudio para después, en caso de haberlo, indagar a qué se atribuía tal progreso.

Al realizar la comparación de las medidas pre y posttest observamos que el grupo sin discapacidad evolucionó en las dos habilidades de CF, en todos los subtests de lectura y en todos los rubros de escritura. El grupo con discapacidad progresó en las dos habilidades de CF. En lectura, al final del estudio mejoró en Nombre de Letras y Lectura de Pseudopalabras pero no lo hizo en Estructuras Gramaticales y Comprensión de Textos. En relación a la escritura, el grupo con discapacidad evolucionó en todos los rubros excepto en Grafismo y Sintaxis. En general, se observa un avance en el aprendizaje de la lectoescritura y en el desarrollo fonológico en la muestra con y sin discapacidad.

c) El impacto del enfoque comunicativo-funcional en la CF en la fase de pretest.

Finalmente, en virtud de que la muestra participante del enfoque comunicativo-funcional ha sido introducida al aprendizaje de la lectoescritura desde el nivel de Infantil (aunque con una intensidad mucho menor en comparación con el primer curso de primaria), de forma complementaria a la observación anterior, nos interesó saber si tal inmersión impactaba en el desarrollo fonológico de este grupo. Para averiguarlo realizamos una comparación entre las medias de las habilidades fonológicas de ambos enfoques educativos al inicio del estudio y observamos que en ese momento de la investigación el grupo del enfoque comunicativo-funcional había desarrollado significativamente mayores habilidades de Rima que el grupo del enfoque tradicional. Estos resultados nos invitan a reflexionar sobre el papel de la lengua escrita en el desarrollo fonológico desde los niveles de dificultad menores, como la Rima, porque efectivamente, como afirma Carrillo (1994) en relación a la clasificación de los procesos de la conciencia fonológica, la rima o sensibilidad a las semejanzas fonológicas se denomina también conciencia holística y aparece según esta autora antes de la enseñanza formal, sin embargo, de acuerdo a los resultados de este estudio, su desarrollo también tiene fases posteriores (Bravo, 2002) durante tal enseñanza.

Lo mismo sucede con la habilidad de segmentación aunque, como ha sido descrito, implica un nivel mayor de dificultad y su desarrollo tiene lugar posteriormente, sobre todo en base a la enseñanza formal de la lengua escrita.

7.3 El papel de la práctica auténtica y significativa de la lengua escrita en el desarrollo fonológico y en el aprendizaje de la lectoescritura.

7.3.1. Población general (personas con y sin DI).

Una vez corroborada la relación entre conciencia fonológica y aprendizaje de la lengua escrita, evidentemente la discusión no es si la CF es parte o no de este aprendizaje. Tampoco se cuestiona que en el desarrollo fonológico existen fases anteriores al comienzo formal de la alfabetización y posteriores a él. El eje de la polémica, desde 1980 o antes inclusive, está en los enfoques de enseñanza de la lectoescritura y en la discusión respecto a la necesidad de introducir en ellos de forma explícita la llamada conciencia fonológica. En este punto, es muy importante señalar que por enseñanza explícita de habilidades fonológicas se entiende a la sistemática oralización de los segmentos de las palabras. Esta enseñanza se basa por tanto en prácticas donde la lectura, comprendida como el desciframiento de un código consiste en la conversión del grafema a fonema y las actividades de clase en su mayoría enfatizan la relación entre las letras y sus respectivos sonidos. En este caso, generalmente la enseñanza de la lengua escrita utiliza palabras aisladas con procedimientos estructurados y jerarquizados controlando la complejidad de las tareas presentadas como usar un solo fonema por sesión.

Usualmente la enseñanza tradicional comienza por la identificación de fonemas, siguiendo con la elaboración de sílabas y finalmente, palabras; además, la enseñanza de las letras se separa del contenido de un texto en ausencia de tareas reales de lectura y escritura (Ukrainetz et al., 2000). En cambio, para los enfoques orientados al proceso, la palabra, la escucha, la escritura y la lectura son actividades profundamente interrelacionadas; a través de ellas se *aprende el lenguaje y es posible aprender a través de él* (Goodman y Goodman, 1990). El lenguaje permite compartir la experiencia, unir mentes y construir conocimientos y habilidades sociales. Este supuesto representa, por un lado, una alternativa a los enfoques clásicos en la enseñanza de la lectoescritura y, por otro, uno de los cimientos de otra idea: se aprende a leer y escribir de un modo semejante a como se aprende el lenguaje oral, esto es, sin necesidad de una enseñanza explícita centrada en un conjunto de destrezas (Westby, 1990).

Como hemos señalado, una de las propuestas cruciales del LI es la eliminación de la instrucción fónica explícita, siendo esta la materia prima de las objeciones más férreas a este movimiento debido a que la crítica no concibe el aprendizaje de las convenciones del lenguaje escrito, primordialmente del principio alfabético, sin necesidad de una enseñanza

fonológica explícita. En los enfoques orientados hacia el proceso, la lectura y la escritura son descritas como procesos y no como acumulación de destrezas, éstas se habilitan fácilmente mediante el uso global de la lengua escrita y no a través de una enseñanza artificial y descontextualizadora. Por tanto, los enfoques orientados al proceso como el LI y el enfoque comunicativo-funcional no simplifican la importancia del desarrollo fonológico, sino señalan que éste se desarrolla durante el aprendizaje de la lectoescritura a través de ciertas condiciones didácticas: la autenticidad y la significatividad de los aprendizajes. Es por ello que la propuesta de esta clase de enfoques incluye el **uso de la escritura real** y de la literatura dentro de contextos de experiencias de cooperación, funcionales y significativas para estimular la motivación durante el proceso de aprendizaje (Bergeron, 1990).

Por tanto, aunque la segunda y tercera alternativa para explicar la relación CF-lectoescritura, coinciden en que el aprendizaje de la lengua escrita se deriva de una enseñanza formal, explícita, intencional; mientras la segunda alternativa atribuye un papel fundamental a la enseñanza explícita de habilidades fonológicas en el logro lector o escritor, la tercera afirma que el desarrollo fonológico tiene lugar como consecuencia de la práctica auténtica y significativa de la lectura y la escritura, siendo esta práctica el elemento central de estos aprendizajes y no la enseñanza explícita de habilidades fonológicas.

En virtud de que la segunda forma de relación CF-lectoescritura hace énfasis en la necesidad de la enseñanza explícita de habilidades fonológicas, este trabajo se centró especialmente en su análisis en función de nuestros propósitos, es decir, definir si las personas con y sin DI pueden aprender a leer y a escribir a través de la práctica auténtica y significativa de la lectura y la escritura sin la enseñanza explícita de habilidades fonológicas. En base al análisis mencionado, sería posible conocer el papel que desempeña la enseñanza explícita de habilidades fonológicas en el aprendizaje de la lengua escrita.

Por lo tanto, se realizaron diferentes contrastes usando la muestra con y sin discapacidad formando 4 subgrupos, tanto el grupo del enfoque comunicativo-funcional como el del enfoque tradicional estuvieron constituidos de un subgrupo experimental y otro control. Los subgrupos resultantes fueron los siguientes: experimental tradicional, control tradicional, experimental funcional, control funcional. Los subgrupos experimentales estuvieron expuestos a un Programa Multimedia para desarrollar habilidades fonológicas a lo largo de 40 sesiones. Las habilidades entrenadas han sido la Rima y la Segmentación de palabras. Parte de los argumentos para elegir estas habilidades se encuentran en el modelo de la doble ruta.

En general, según el modelo de la doble ruta o ruta dual, se adquieren dos mecanismos cualitativamente diferentes para leer (e.g. Harris y Coltheart, 1986), uno de ellos (ruta fonológica) sigue la ruta grafía-fonema y depende de la conversión de las grafías en fonemas para unirlos y formar una palabra. El otro, llamado ruta léxica, consiste en reconocer una palabra familiar en una secuencia de grafemas y, a partir de ello, acceder al almacén léxico. Por lo tanto, la función más obvia de la CF en el modelo de la ruta dual es facilitar el desarrollo de la ruta grafema-fonema. Sin embargo, Stuart y Coltheart (1988) resaltaron la utilidad de la CF en el desarrollo de la ruta léxica.

De acuerdo al trabajo de estos autores es posible comenzar a construir representaciones léxicas u ortográficas incluso antes de verlas siempre y cuando se desarrollen habilidades de **segmentación** fonémica (conciencia de los sonidos en las palabras agrupados en segmentos) y un conocimiento adecuado de las asociaciones grafía-fonema. Por otra parte, también la **rima** es una habilidad de la CF y de acuerdo a Goswami y Bryant (1990) quienes son más sensibles a la rima o a quienes se ha enseñado a rimar, tienen más éxito en la lectura; se ha propuesto que la habilidad para rimar constituye un predictor del logro lector (Corcoran y Luetke-Stahlman, 2002) y el nivel de conciencia inicio de la palabra-rima puede ayudar a formar un cimiento sólido para construir la relación entre las palabras orales y sus representaciones escritas (Cupples y Iacono, 2002). Se ha argumentado además, que la conciencia de las unidades subsilábicas del inicio de la palabra y la rima se desarrollan antes que la conciencia de los fonemas individuales (Cupples y Iacono, 2002).

También existen otros argumentos para haber usado estas tareas y no otras en lugar de fonemas individuales. Debido a las limitaciones en términos de memoria a corto plazo, observadas ordinariamente en esta población con DI, nos pareció importante introducir tareas donde se impliquen exigencias mínimas de esta memoria y de acuerdo a Cupples y Iacono (2002) con menores demandas de abstracción. En relación a los argumentos anteriores, usamos tareas de Rima y Segmentación para medir y fomentar el desarrollo fonológico de la muestra participante, además, considerando su edad (entre 5 años 9 meses y 6 años 9 meses) y la condición de discapacidad intelectual de 6 personas de la muestra, descartamos otras tareas de conciencia fonémica como adición, omisión y sustitución de fonemas debido a su documentada complejidad (Adams, 1990, Guillon y Young, 2002) y su desarrollo posterior (Carrillo, 1994; Defior, 1996; Lonigan, Burgess, Anthony y Barker, 1998).

7.3.1.1. Población General. Segunda forma de relación CF-lectoescritura, propuesta A.

Como parte de la segunda forma de relación CF-lectoescritura, de acuerdo a la propuesta A, es decir, quienes reciben instrucción en CF muestran mejoras en la habilidad para leer (p.e. Bradley y Bryant, 1983; Bryant y Goswami, 1987; Linortner y Hummer, 1991) supusimos que, el entrenamiento en CF incrementaría las habilidades fonológicas de Rima y Segmentación y éste incremento impactaría en el aprendizaje de la lectura. El contraste se realizó entre los subgrupos experimental y control del enfoque tradicional, quienes estuvieron expuestos a una enseñanza explícita de habilidades fonológicas a través de la enseñanza ordinaria en el caso de ambos subgrupos, y al programa multimedia, en el caso del subgrupo experimental.

De acuerdo a los resultados de esta comparación entre los subgrupos del enfoque tradicional, durante la fase previa a la intervención se observó entre los subgrupos un comportamiento semejante.

Después de la intervención, no se observó ninguna diferencia entre los subgrupos del enfoque tradicional, por lo tanto, el programa multimedia no tuvo los efectos esperados de acuerdo al planteamiento de diversos trabajos (p.e. Bradley y Bryant, 1983; Bryant y Goswami, 1987; Linortner y Hummer, 1991). Esto pudiera explicarse en base a la consideración de que durante la intervención ambos subgrupos estuvieron expuestos a la enseñanza explícita de habilidades fonológicas y el programa multimedia no fue suficiente para generar una diferencia respecto a este desarrollo en la comparación entre los dos subgrupos de corte tradicional. Es decir, atribuimos la falta del impacto esperado del programa multimedia sobre el desarrollo fonológico a que en clase, ambos subgrupos, experimental y control del enfoque tradicional, a lo largo del período de investigación han sido entrenados para realizar segmentaciones de palabras y comparaciones sonoras al inicio y final de ellas (rima) y en el programa se estuvo trabajando en relación a lo que el grupo ya sabía o aprendería en clases durante el tiempo de intervención.

Por tanto la herramienta multimedia no representó ese apoyo adicional como nos lo habíamos planteado, sino sencillamente, se repitió el entrenamiento de estas habilidades sin llevar el desarrollo fonológico a un nivel mayor de destreza fonológica en las habilidades de Rima y Segmentación. Debido a lo anterior, se realizó un nuevo contraste entre el subgrupo experimental tradicional y el control funcional que no había sido expuesto a la enseñanza

fonológica explícita, sin embargo los resultados han sido opuestos a lo esperado. Al final del estudio el subgrupo control funcional evidenció un mejor desempeño en Contenido Expresivo de la variable Escritura y no se observaron datos sobresalientes del subgrupo experimental tradicional en ninguna de las variables valoradas. Estos resultados serán analizados en los apartados siguientes.

7.3.1.2. Población General. Segunda forma de relación CF-lectoescritura, propuesta B.

La propuesta B de la segunda forma de relacionar la CF con la lectoescritura, afirma que quienes reciben una instrucción fonológica explícita aprenden a leer y a escribir mejor que el alumnado expuesto a un modelo de enseñanza desprovisto de esta instrucción como el caso del enfoque comunicativo-funcional llamado también enfoque orientado al proceso o a la literatura. Existen varios estudios donde se soporta este supuesto. Dahl y Freepon (1991) reportaron que los casos con puntuaciones más bajas en lectoescritura (Infantil) participantes en aulas de LI, mejoraron muy poco en escritura al término del curso. De forma similar, Klesius, Griffith y Zielonka (1991) señalaron que, en contextos de LI, quienes comenzaron el primer curso escolar con notas bajas en habilidades fonológicas, lectura o escritura, al final del curso, no desarrollaron sus habilidades en lectoescritura tanto como quienes al inicio tuvieron puntuaciones altas.

Los resultados del trabajo de Bruck y equipo (1998) mostraron que el grupo enseñado bajo el enfoque del LI, cuyo objetivo esencial es impulsar la escritura libre, elaborar textos produciendo ortografía inventada y leer de acuerdo a las propias intuiciones, no leyó adecuadamente de acuerdo a su edad o su nivel de lectura. Estos datos sugieren que la ausencia de una enseñanza fónica impacta negativamente en el reconocimiento de las palabras y la lectura.

Por otra parte, la visión clásica del enfoque tradicional en la enseñanza de la lengua escrita, ha sido sustentada por la teoría de la unidad corta en el desarrollo de la lectura (Ehri, 1987, 1992; Stuart y Coltheart, 1988). Conforme a esta teoría, la capacidad para tener conciencia de los fonemas es esencial para aprender a leer, mientras que la teoría de la unidad larga sostiene que la conciencia de la sílaba inicial (que puede incluir una consonante inicial o grupo de consonantes) y la rima son fundamentales en este aprendizaje (Goswami y Bryant, 1990; Goswami, 1993). De acuerdo a la hipótesis de la unidad corta (Ellis, 1985), la conciencia fonémica y el conocimiento de la correspondencia grafía-fonema

da lugar a la formación de parciales asociaciones fonéticas de palabras en la memoria; se perfecciona gradualmente en la medida en que la habilidad aumenta (Ehri, 1987, 1992; Stuart y Coltheart, 1988). La conciencia fonológica alterada impediría el desarrollo de las conexiones específicas o de alto orden entre las letras necesarias para decodificar palabras nuevas (Snowling y Hulme, 1989; Morais, 1991, Ehri, 1992).

Sin embargo, existe una nueva alternativa para explicar cómo se desarrollan las representaciones fonológicas. Esta propuesta ha sido planteada por quienes defienden a la teoría de la unidad larga (Goswami y Bryant, 1990; Goswami, 1993). Esta postura se opone a la visión clásica del desarrollo fonológico (Seymour y Evans, 1994; Duncan, Seymour y Hill, 1997) porque de acuerdo a la tercera forma de vínculo entre CF y lectoescritura, la enseñanza de la lectura puede promover cambios entre los niveles de conciencia fonológica. Esta versión es similar al modelo de desarrollo metalingüístico de Gombert (1992) cuando explica los dos tipos de conciencia fonológica: “epifonológica” y “metafonológica”. La conciencia “epifonológica” es una forma natural e implícita de desarrollo de la conciencia, suficiente para el desempeño en tareas como la identificación de una palabra extraña o rara (oddity task) dentro de un conjunto de ellas. Mientras tanto, la conciencia “metafonológica” es una conciencia explícita del sonido que se desarrolla en respuesta a factores exógenos (él cita a la experiencia lectora) y habilita el procesamiento más analítico en tareas como segmentación fonémica (Duncan, y Johnston, 1999).

Además, para corroborar la teoría de Gombert respecto a que la conciencia metafonológica se desarrolla en respuesta a la experiencia lectora y habilita la segmentación fonémica, se compararon los grupos control de ambos enfoques educativos y constatar si quienes reciben una instrucción fonológica explícita aprenden a leer y a escribir mejor que quienes están expuestos a un modelo de enseñanza desprovisto de esta instrucción como el caso del enfoque comunicativo-funcional.

Respecto al desarrollo fonológico, los resultados mostraron que en el momento inicial de valoración, el subgrupo control funcional tuvo una mayor habilidad en el reconocimiento de Rima y al final del estudio la mostró en Segmentación. En lectura, en el primer momento de valoración el subgrupo control funcional mostró leer significativamente mejor en todos los subtests. Al final del estudio, no hubo diferencias significativas, sin embargo en lectura, las medias del enfoque funcional superaron al tradicional en todos los subtests. Respecto a escritura, al inicio del estudio el enfoque funcional evidenció mayor habilidad en Contenido

Expresivo y esta misma significatividad en la diferencia de medias se observa al final del trabajo añadiendo el rubro Dictado. En general, las medias del enfoque funcional han sido superiores a las del tradicional en desarrollo fonológico, lectura y escritura. Por lo tanto, estos resultados se contraponen a las propuestas de Bruck et al., 1998; Dahl y Freepon, 1991; Klesius, Griffith y Zielonka, 1991 cuando afirman que quienes reciben una instrucción fonológica explícita aprenden a leer y a escribir mejor que el alumnado expuesto a un modelo de enseñanza desprovisto de esta instrucción. En cambio, hemos observado que la enseñanza de la lectura puede promover cambios entre los niveles de conciencia fonológica y coincidimos, por lo tanto, con la teoría de la unidad larga (Goswami y Bryant, 1990; Goswami, 1993).

7.3.1.3. Población General. Segunda forma de relación CF-lectoescritura, propuesta C.

La propuesta C de la segunda forma de relacionar la CF con la lectoescritura además de la trascendencia de la enseñanza explícita de la CF, valora la importancia de la comprensión mediante actividades funcionales y propone adoptar un enfoque educativo ecléctico para la enseñanza de la lengua escrita. Se ha publicado también una gama muy amplia de trabajos al respecto. En 1993, Uhry y Shepherd señalaron que un programa cuyo objetivo sea el desarrollo tanto de conciencia fonológica como del conocimiento de las asociaciones grafía-fonema conllevan a una mejora significativa cuando se incorporan dentro de un contexto de LI en el nivel de Infantil.

El programa desarrollado por Cunningham con un grupo de profesoras y profesores de primer curso (Cunningham, Hall y DeFee, 1991) y el programa reportado por Gaskins (1994) resultaron efectivos al combinar una enseñanza basada en la literatura con una instrucción fonológica explícita. Morrow (1992) también señaló que añadiendo actividades de LI a un programa tradicional era posible promover la comprensión y el interés del alumnado en la lectura. Eldredge (1991) concluyó que cuando a un programa basado en la literatura se añade enseñanza explícita de habilidades fonéticas, genera efectos consistentes y significativos en comprensión, vocabulario y decodificación cuando se compara con los programas tradicionales.

También los resultados del estudio de Byrne y Fielding-Barnsley (1993), sugirieron que la inmersión en la alfabetización a través de éste enfoque, puede ser aún más fructífera

si se incluye en ella la enseñanza explícita de la CF, agregando a la vez instrucción directa en términos de decodificación y estrategias de comprensión (Stahl, McKenna y Pagnucco, 1994).

Según las conclusiones de los trabajos de Biemiller (1994), los preceptos de quienes siguen al LI son correctos respecto a que es necesario aprender a leer materiales con significado y que la lectura se mejora y facilita entre más uso se haga de su contexto. No obstante, de acuerdo a su perspectiva, no aciertan cuando descartan la enseñanza explícita y sistemática del reconocimiento de palabras escritas y las herramientas para ayudar a lograrlo.

En opinión de este autor, desgraciadamente, cuando se carece de estas habilidades, es complicado tener una experiencia de aprendizaje auténtico (Biemiller, 1994); muchas de las actividades del currículum LI, como publicar, leer y escribir sin restricciones, contar historias, elaborar diarios, constituyen oportunidades apropiadas y efectivas para aplicar conocimientos y habilidades y efectivamente –reconoce- están haciendo falta en las aulas de perspectivas tradicionales, sin embargo estas oportunidades por sí mismas no generan la adquisición de nuevas habilidades, es por esto necesaria la enseñanza bien planeada, secuencial y andamiada.

Según su planteamiento, el drama educativo ha consistido en que sigue existiendo la clara polaridad entre quienes siguen a uno y otro enfoque, insistiendo cada parte en que tiene la razón absoluta. De acuerdo a este autor, quizá la solución está, en que simplemente se requiere de ambos, por un lado una base sólida de habilidades consolidadas mediante una enseñanza secuencial y directa y por otro, la aplicación de estas habilidades en una amplia variedad de contextos literarios auténticos (Biemiller, 1994).

Para corroborar esta alternativa, que en nuestro estudio constituye la propuesta C y sugiere un enfoque educativo ecléctico en la enseñanza de la lengua escrita, ha sido necesario aplicar el Programa Multimedia al subgrupo experimental funcional en el intento de combinar durante la intervención, la enseñanza explícita de habilidades fonológicas con el fomento de la comprensión mediante actividades funcionales. Al final del estudio este grupo ha sido comparado con su grupo control (subgrupo control funcional).

Los resultados obtenidos mostraron semejanza entre los subgrupos en la fase previa a la intervención excepto en el rubro sintaxis (ventaja del subgrupo experimental funcional); no se observaron otras diferencias importantes entre estos subgrupos. Después de la

intervención no se observaron diferencias importantes. Por lo tanto, en este contraste no se observó el impacto de la combinación de CF con actividades centradas en la comprensión o al menos este hecho no tuvo lugar en comparación con el subgrupo control funcional donde se practica la lectoescritura auténtica.

Nuestros resultados no coinciden con los planteamientos de Biemiller, 1994; Byrne y Fielding-Bamsley, 1993; Cunningham, Hall y De Fee, 1991; Eldredge, 1991; Gaskins, 1994; Morrow, 1992; Stahl, McKenna y Pagnucco, 1994 y Uhry y Shepherd, 1993; cuando sugieren que la inmersión en la alfabetización a través de los enfoques orientados hacia el proceso puede ser aún más fructífera si se añade a ella la enseñanza explícita de la CF.

7.3.1.4. Población General. Tercera forma de relación CF-lectoescritura.

En virtud de los datos obtenidos en el análisis de las propuestas A, B y C, este estudio evidencia un impacto favorable de la práctica auténtica y significativa de la lectura y la escritura en el aprendizaje inicial de la lengua escrita y en el desarrollo fonológico. Estos resultados corresponden a los hallazgos de Gunderson y Shapiro, 1988; Lonigan 1998; McGee y Purcell-Gates, 1997; Richgels, 1995; Ukrainetz et al., 2000; Varble, 1990; Westby y Costlow, 1991 y Whitehurst y Sears, 1999 quienes observaron notables progresos en lectura y escritura en los participantes del LI en la comparación entre ambos enfoques.

Gunderson y Shapiro (1988), describieron el progreso en escritura de un grupo de primer curso en dos aulas de LI. En su investigación se eligieron los textos producidos por una persona para ilustrar cómo en estas clases se genera un gran volumen de composiciones y un notable crecimiento en la habilidad escritora.

Por su parte, Varble (1990) recopiló muestras de textos al final del curso desde segundo hasta sexto nivel de primaria. Los grupos, seguían propuestas educativas tradicionales o de LI. No se encontraron diferencias entre la escritura de los grupos de sexto curso. En cambio, los textos de segundo curso en clase de LI, tuvieron una calidad mayor en su contenido global respecto a los de las clases orientadas a habilidades.

Westby y Costlow (1991) también describieron la evolución de las producciones escritas de grupos (5-9 años) basados en programas del LI. El progreso desde la escritura a base de líneas o figuras hasta la escritura letrada y narraciones extensas, se evidenció con una vasta serie de ejemplos elaborados a lo largo de varios años.

Al respecto McGee y Purcell-Gates (1997) habían cuestionado si el entrenamiento sobre el conocimiento de las letras y los sonidos sin una función o propósito ayuda a fomentar la relación entre conciencia fonémica y alfabetización tanto como lo hace la práctica de la lectura y la escritura en contextos más naturales y globales. El año siguiente, Whitehurst y Lonigan (1998) propusieron en su revisión de la alfabetización inicial y desarrollo infantil, que el conocimiento de las letras y la conciencia fonémica son habilidades “de adentro hacia afuera”, menos comprendidas en comparación con las habilidades “de afuera hacia adentro” como el vocabulario y el desarrollo conceptual.

Sears (1999) diseñó un estudio donde se utilizó como enfoque educativo a las propuestas del lenguaje integrado (LI). Para escribir se fomentaba diariamente en las clases la ortografía inventada (escritura no convencional de acuerdo al nivel de conceptualización de la lengua escrita de cada persona) y aunque no se incluía la enseñanza explícita de la fonía, se alentaba al grupo a pensar sobre las relaciones grafo-sonoras de sus textos y las iniciales de las palabras.

Los resultados de la investigación de Sears (1999), permitieron observar que quienes leían mejor, también tenían mayores conocimientos sobre la escritura. También se evidenció que al leer se hace uso del sonido de las letras independientemente de que este principio alfabético se haya enseñado explícitamente. En este caso, el desarrollo de la lectura se describió como un proceso continuo que utiliza simultáneamente todas las fuentes de información; la habilidad para descifrar, no corresponde necesariamente a una etapa específica a costa de la lectura con significado.

Como hemos visto, solamente un reducido conjunto de estudios ha puesto a prueba la tercera forma de explicar el vínculo entre la evolución fonológica y el aprendizaje de la lectura y la escritura, como se ha explicado, ésta consiste en que el desarrollo fonológico tiene lugar simultáneamente al aprendizaje de la escritura y la lectura. Aunque esta hipótesis se ha observado en el trabajo de Sears, son pocos donde se le reconoce de una forma explícita. En un estudio elaborado por Ukrainetz et al. (2000), el equipo se preguntó si era necesario enseñar de forma descontextualizada y estructurada la conciencia fonémica. Ukrainetz et al. (2000), llegaron a conclusiones similares a las del estudio de Richgels (1995), sugiriendo que la práctica de la escritura no convencional (escritura u ortografía inventada) y las discusiones sobre la correspondencia grafema-fonema durante la lectura, son formas indirectas de promover la conciencia fonémica.

Nuestros resultados y los arriba presentados confirman la tercera forma de vincular la CF con la lectoescritura, es decir, como un proceso interactivo y recíproco en donde el desarrollo fonológico es una consecuencia del aprendizaje de la lectoescritura. Por lo tanto, de acuerdo al primer propósito de la investigación, este estudio muestra que la población general puede aprender a leer y a escribir a través de la práctica auténtica y significativa de la lectura y la escritura sin necesidad de la enseñanza explícita de habilidades fonológicas, también permite observar que a través de la práctica de la lectura y la escritura auténticas es posible desarrollar las habilidades fonológicas de Rima y Segmentación.

A partir de los análisis anteriores, enfocados en las propuestas derivadas de la segunda forma de relación CF-lectoescritura, la práctica de la lectura y la escritura parece ser suficiente para aprender a leer y a escribir sin la necesidad de una enseñanza fonológica explícita. Esto nos lleva inevitablemente a comparar a los enfoques educativos en cuanto a logro en el aprendizaje de la lengua escrita y a suponer que también es posible aprender a leer y a escribir mediante el enfoque comunicativo-funcional sin la enseñanza explícita de habilidades fonológicas. Claro, esto implica una práctica auténtica y significativa continua con propósitos explícitos y situaciones didácticas sumamente estructuradas desde el inicio de la educación formal.

Estos resultados pueden explicarse a través de 3 fundamentos esenciales. El primero se refiere precisamente al constructo de *conciencia fonológica explícita* ampliado por Emilio Gombert (2002). El segundo, se deriva de las distintas concepciones de la lectura y la escritura y de los modelos de procesamiento de la información implícitos en ellas. El tercero se refiere al papel de la práctica de la lectura y la escritura como ejes de estos aprendizajes en base a los aportes de la teoría sociocultural y los principios y críticas del movimiento llamado lenguaje integrado (LI) de donde se deriva el enfoque comunicativo-funcional.

En relación al constructo de *conciencia fonológica explícita*, este trabajo, difiere de la propuesta de Cossu, Rossini y Marshall (1993). El equipo de Cossu argumentó que la conciencia fonológica no es un prerrequisito (Cossu y Marshall, 1990) ni una consecuencia del aprendizaje de la lectoescritura. En la controversia por definir si es posible establecer las correspondencias grafema-fonema sin una conciencia fonológica explícita, Cossu et al., (1993) admitieron que el funcionamiento eficiente de la correspondencia grafema-fonema tiene componentes tanto visuales como fonológicos, sin embargo, argumentaron que el conocimiento fonológico implícito es suficiente. Esta postura, por supuesto, se contrapone

directamente con los planteamientos dominantes que defienden la relevancia de la conciencia explícita de los fonemas para dominar el principio alfabético (Byrne, 1998) y que señalan la importancia de la enseñanza explícita de las reglas de conversión grafema-fonema.

En cambio, los resultados de este trabajo coinciden con los planteamientos de Gombert (2002). De acuerdo a él, el desarrollo metalingüístico consiste en una transición del conocimiento implícito (epi) al conocimiento explícito (meta). Durante el desarrollo epilingüístico, se construye el conocimiento implícito sobre las representaciones segmentales de las palabras orales para identificar diferencias entre las palabras con sonidos semejantes (loco, foco, poco, toco). Estas habilidades epilingüísticas son una condición necesaria pero no suficiente para impulsar el desarrollo fonológico, requiriéndose la presión ambiental, es decir, la exposición a actos de alfabetización que funcionen como catalizadores en el desarrollo del conocimiento metalingüístico y de la habilidad para reflexionar sobre la estructura sonora de las palabras (Gombert, 2002). Su teoría, además analiza el modelo propuesto por Morton y Frith (1993). En este modelo las representaciones fonológicas (RF) subyacen en el conocimiento sobre las reglas de conversión grafema-fonema (GF) y en la conciencia fonológica implícita (CFi). Esta forma de conciencia fonológica, muy probablemente es la que Carrillo denomina holística (rima inicial y final) y aparece antes de la enseñanza formal. Sin embargo de acuerdo a Morton y Frith ambos elementos -GF y CFi- dependen de otras habilidades; la conciencia fonológica requiere de la habilidad metarepresentacional (M) y el conocimiento de la asociación grafema-fonema se construye mediante la experiencia lectora.

Hasta aquí estas autoras reconocen el papel de la experiencia lectora en la elaboración de asociaciones grafema-fonema. No obstante, Emilio Gombert sugiere una nueva alternativa para elaborar esta explicación e introduce el constructo de conciencia fonémica explícita, argumentando que aprender a leer en un sistema alfabético es un paso necesario para poder responder a las tareas que implican una conciencia fonémica explícita como segmentación, supresión y conteo de fonemas. De acuerdo a su teoría el modelo de Morton y Frith (1993) necesita modificarse, debido a que, según Gombert (2002), la actividad metarepresentacional (M) y la asociación grafema-fonema (GF) son una consecuencia de aprender a leer porque este aprendizaje permite a quien lee monitorear conscientemente la manipulación de los fonemas. En otros términos, la conciencia fonológica implícita (CFi) se convierte en conciencia fonológica explícita (CFe) a través de la

influencia de la experiencia lectora. En palabras de Carrillo (1994) ésta sería la conciencia analítica.

Como hemos dicho, los datos resultantes de este análisis también pueden explicarse mediante las concepciones de lectura y escritura y los modelos de procesamiento de la información implícitos en ellas. En su valoración, es complicado coincidir en el significado de la frase “leer o escribir bien” porque depende de cuál sea la perspectiva desde la que se explique la escritura y la lectura. Hay quienes consideran como indicios de la “mala escritura” un vocabulario pobre por ejemplo; en ocasiones el foco de atención es la ortografía, la caligrafía, etc. (Moreno, et al., 2008) y en otras lo es la comprensión, la interpretación o la expresión escrita de opiniones e ideas; es decir, la enseñanza de la lengua escrita, hace énfasis en micro o macro procesos cognitivos implicados en la lectoescritura (o en ambos) dependiendo del concepto de lectura y escritura que la sustente. Según Moreno et al., (2008) en la lectura y la escritura existen procesos de alto y bajo nivel: a) microprocesos o procesos de bajo nivel asociados al reconocimiento o identificación de la palabra escrita, en el caso de la lectura, y procesos perceptivo-motores implicados en la transcripción o ejecución gráfica, en el caso de la escritura b) macroprocesos o procesos de alto nivel relacionados a la comprensión del texto (lectura) y planificación y revisión (escritura).

Haciendo un esfuerzo por agrupar globalmente las definiciones en dos posturas claramente diferentes entre sí, la escritura, puede concebirse como una transmisión de información a través de diversas formas de representación gráfica del habla, como la transcripción o bien, como actividad compleja donde intervienen un conjunto de procesos: cognitivos, lingüísticos y motóricos (Lebrero y Lebrero, 1998). También De Vega define a la escritura desde dos perspectivas: como una actividad motora (aspecto técnico): la escritura consiste en trazar signos según ciertos modelos previamente establecidos, siguiendo algunas condiciones de direccionalidad, tamaño, forma, orden; o puede definirse también como expresión del pensamiento; mediante ella pueden manifestarse intereses, ideas, sentimientos (De Vega et al., 1990).

De igual manera, la lectura puede concebirse desde muchas formas diferentes; aquí citaremos dos posturas antagónicas. Por un lado, leer significa “descifrar un código” usando el principio de conversión grafema-fonema, en otras palabras, el conocimiento sobre las relaciones entre las letras y sus respectivos sonidos; lectura en este caso se entendería como un proceso donde tiene lugar una relación pasiva entre la persona que lee y el texto,

considerando a este último como fuente de toda la información que fluye desde ahí a la mente y por otro, la lectura puede concebirse como un proceso donde quien lee desempeña un papel muy activo a través del uso de estrategias, conocimientos y estructuras textuales que permiten operar con los significados y crear un modelo mental del texto y por tanto, en este proceso intervendría algo más que fundamentalmente la vista y la memoria (Moreno et al., 2008); en esta definición se reconoce la figura de la persona lectora como alguien que aporta una gran cantidad de información cuando manipula el lenguaje escrito (Lacasa, Anula y Martín, 1995a).

Las anteriores concepciones sobre la lengua escrita se basan, implícitamente, en modelos de procesamiento de la información. Los modelos de procesamiento en serie, implican procesos secuenciales que van desde unidades lingüísticas simples (letras y sílabas) hasta unidades más complejas (palabras) en un sentido ascendente “abajo-arriba”. Los modelos seriales, defienden también la idea de que las letras se procesan de izquierda a derecha (*Gough, 1972*). Como parte de estos modelos, la perspectiva *arriba-abajo* (modelo descendente del procesamiento de la información) se erige en los principios constructivistas centrados en la actividad mental para explicar el aprendizaje. Las concepciones sobre la lengua escrita que confieren un papel protagónico a la identificación de letras, en el caso de la lectura, o al trazo de las grafías, en el caso de la escritura, se basan en un modelo de procesamiento serial de abajo a arriba, es decir, desde este modelo se explica la lectura o la escritura como un proceso que inicia a partir del texto o la grafía y termina en la mente.

La continuación en la evolución de estos modelos de procesamiento son los modelos interactivos. Usan los mismos elementos que participan en el modelo serial (De Vega et al., 1990) sin embargo la diferencia está en su interactividad, realizan actividades simultáneas. Los modelos seriales pueden ejemplificarse con el trabajo de Lebrero y Lebrero (1988). Ellas consideran al procesamiento semántico como una etapa. De acuerdo a estas autoras, solamente quien desarrolla estrategias fonológicas, tiene la posibilidad de acceder a los componentes semánticos. En cambio, según Moreno et al. (2008), estas operaciones actúan de forma paralela y no en serie, es decir interactúan constantemente durante todo el proceso de interpretación e intervienen simultáneamente sobre la construcción y deconstrucción de hipótesis.

De acuerdo a los modelos interactivos la información procedente de la persona es fundamental, ella contribuye con sus aportes a partir de sus modelos mentales y los

reorganiza usando los sucesos y objetos de la lectura. Las inferencias que integran los modelos mentales no pueden extraerse de las características lingüísticas del texto. Cuando las concepciones de lectura y escritura se centran en macroprocesos, es decir, comprender, en el caso de la lectura y planear y revisar, en el caso de la escritura, retoman un modelo interactivo del procesamiento de la información porque, por una parte se subraya la importancia de poner en marcha los macroprocesos y por otra, el ejercicio de estos macroprocesos comienza a promoverse desde el inicio sin esperar a que quien aprende *domine* los microprocesos, es decir, macro y microprocesos actúan simultáneamente.

Estas concepciones y modelos para explicar el procesamiento de la información constituyen la base de los enfoques educativos usados para enseñar a leer y a escribir.

El enfoque tradicional se basa en el modelo serial de procesamiento de la información y concede a la persona un rol pasivo y uno protagónico al texto, por lo tanto, concibe como primera etapa a la activación de microprocesos, es decir, de acuerdo a este enfoque es fundamental el reconocimiento de palabras en el aprendizaje de la lectura; en función de la teoría del procesamiento de la información, la concepción tradicional de la lectura puede enmarcarse dentro de un modelo de procesamiento ascendente. Según éste, la lectura comienza en las unidades inferiores del texto como las palabras y los signos gráficos, para, a partir de ellas, conformar progresivamente unidades mayores hasta llegar a los niveles superiores del texto. Este enfoque suele soslayar o postergar a un segundo momento la implicación en la lectura de mecanismos más complejos que operan en base a una forma de procesamiento descendente (Colomer y Camps, 1990) o interactiva. Debido a que este enfoque prioriza descifrar el código y escribir usando el principio de conversión grafema-fonema, la enseñanza se basa en el desarrollo de habilidades fonológicas. Por su forma de concebir la alfabetización, de acuerdo a la taxonomía de Wells (1987) el enfoque tradicional se ubicaría en el nivel representativo porque enfatiza las características superficiales del código priorizando el desarrollo de habilidades de decodificación y codificación del lenguaje escrito; en este nivel se define al lenguaje escrito como una simple transcripción del lenguaje oral a un código diferente al fonológico. Esta perspectiva, además asume que el lenguaje oral y escrito siguen trayectorias de desarrollo completamente distintas (Wood, 1998).

En contraste, el enfoque comunicativo-funcional, se basa en una concepción de la lectura centrada en la comprensión y el significado donde subyace el modelo interactivo del procesamiento de la información que confiere a quien aprende una función eminentemente

activa. Esta propuesta, se nutre de aportes próximos a las teorías sociocultural y funcionalista y se deriva de llamados enfoques orientados hacia el proceso, entre ellos el LI, el enfoque comunicativo-funcional o la alfabetización emergente. Según la forma de concebir la alfabetización, el enfoque comunicativo funcional podría ubicarse en los niveles funcional y epistémico de la taxonomía de Wells (1987); en el nivel funcional porque acentúa los usos del lenguaje escrito durante la comunicación, priorizando el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en distintas situaciones significativas. Se ubicaría también en el nivel epistémico porque para el enfoque comunicativo-funcional la alfabetización, además de constituir un modo diferente de comunicación aporta una nueva manera de pensar y es, una herramienta para manipular el conocimiento y modificarlo. Este nivel, implica unas relaciones específicas entre el pensamiento y el lenguaje oral y escrito (Martín, 1995).

7.3.1.5. Reflexiones sobre la población con Discapacidad Intelectual.

El desempeño de la población con DI en las variables estudiadas en este trabajo (Conciencia Fonológica, Lectura y Escritura) nos permitió realizar un análisis que complementa el estudio. Debido al reducido número de niñas y niños que integran la muestra con DI, no ha sido posible realizar afirmaciones concluyentes, sin embargo consideramos de vital importancia incluir un capítulo para éste análisis con la finalidad de ofrecer información para futuras investigaciones.

La información que nos ha parecido fundamental compartir en relación a los resultados de la muestra con DI comprende dos observaciones que se derivaron del desempeño de este grupo en Conciencia Fonológica, Lectura y Escritura. Una de ellas ofrece indicios sobre el impacto de la enseñanza explícita de habilidades fonológicas en la lectura como lo señala la segunda forma de relación CF-lectoescritura, compuesta por las tres alternativas analizadas en el capítulo anterior, de acuerdo a las que el desarrollo fonológico es una condición previa que determina el posterior aprendizaje de la lectura (Schneider et al., 1997). En este caso, en los niños y niñas expuestos a una enseñanza explícita de habilidades fonológicas se aprecia una tendencia a evolucionar en Conciencia Fonológica, Lectura y Escritura a diferencia de quienes no tuvieron acceso a esta enseñanza.

La segunda observación que nos parece trascendente compartir consiste en que el desarrollo de habilidades fonológicas (Segmentación) del subgrupo de control funcional y la semejanza de los subgrupos en la mayor parte de las variables, nos induce a considerar la

tercer forma de relación CF-lectoescritura, que explica a la alfabetización como un proceso interactivo y recíproco en donde el desarrollo fonológico es una consecuencia del aprendizaje de la lectoescritura y, a la vez, este aprendizaje lo fomenta.

En relación a la primera de las observaciones, es decir, la enseñanza explícita de habilidades fonológicas en el aprendizaje de la lengua escrita, los datos ofrecidos por la muestra con DI parecen asociarse a la segunda forma de asociar a la CF con la lectoescritura. De acuerdo a ella, el vínculo entre CF y lectura se define como una relación causal en la que el desarrollo fonológico es una condición previa que determina el posterior aprendizaje de la lectura (Schneider et al., 1997). En este caso la CF, aunque también es vista como un prerrequisito, no se plantea como una condición indispensable para comenzar la decodificación o lectura, sino como un factor determinante del buen o mal desarrollo lector.

Según la primera propuesta de esta segunda forma de relación CF-lectoescritura, quienes reciben instrucción en la CF muestran mejoras en la habilidad para leer. En este caso, de acuerdo al desempeño del grupo con DI, el entrenamiento de la CF (programa multimedia) parece impactar en el desarrollo fonológico (Rima), el aprendizaje de la lectura (Nombre de Letras y Lectura de Pseudopalabras) y la escritura (Dictado) de quienes estuvieron expuestos a él independientemente del enfoque educativo.

Existe una serie de evidencias respecto a que un temprano desarrollo de la CF predice el éxito posterior en la lectura (Linortner y Hummer (1991), en este caso, el programa multimedia implementado en el subgrupo experimental parece incidir en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. Por otra parte, los estudios al respecto señalan que quienes reciben instrucción solamente en CF o en combinación con la asociación grafía-fonema antes de aprender a leer, muestran mejoras en la habilidad para leer en voz alta palabras y pseudopalabras escritas (e.g. Bradley y Bryant, 1983). Como lo indican estos estudios, quienes estuvieron expuestos al programa multimedia muestran una evolución precisamente al leer pseudopalabras. Sin embargo nos preguntamos ¿por qué la población general (con y sin discapacidad) obtuvo resultados diferentes?

Un argumento que puede ayudarnos a comprender por qué el programa multimedia parece favorecer a niños y niñas con DI y no así a personas sin esta discapacidad, consiste en que las características cognitivas de esta población retardan el impacto de la práctica auténtica de la lengua escrita en el aprendizaje de la lectoescritura y probablemente debido a ello el programa multimedia ha constituido un apoyo valioso en la “agilización” de estos aprendizajes.

Por otra parte, la segunda propuesta (B) sostiene que quienes reciben una instrucción fonológica explícita, aprenden a leer y a escribir mejor que quienes están expuestos a un modelo de enseñanza desprovisto de esta instrucción. Se ha evidenciado que las personas con mayores problemas de aprendizaje requieren de una enseñanza más explícita, guiada, estructurada y extensa para desarrollar habilidades y seguir los mismos procesos que el resto (Brown y Campione, 1990; Harris y Graham, 1992; Danoff, Harris y Graham, 1993; Harris y Graham, 1993).

Sin embargo, para verificar esta propuesta (B) que sostiene que quienes reciben una instrucción fonológica explícita, aprenden a leer y a escribir mejor que quienes están expuestos a un modelo de enseñanza desprovisto de esta instrucción era necesario saber en qué medida han mejorado en lectura y escritura las personas con DI de uno y otro enfoque educativo y debido a que no ha sido posible realizar el análisis estadístico, esta propuesta no ha podido corroborarse.

La propuesta C, situada también en los enfoques educativos, además de la trascendencia de la enseñanza explícita de la CF, valora la importancia de la comprensión mediante actividades funcionales y propone adoptar un enfoque educativo ecléctico para la enseñanza de la lengua escrita. Sin embargo debido a la razón expuesta en el párrafo anterior, tampoco ha sido posible en este caso comprobar estadísticamente el beneficio de combinar la enseñanza explícita de habilidades fonológicas con actividades funcionales orientadas a la comprensión como plantea la propuesta C.

Pese a lo anterior es muy importante mencionar que, al respecto, las críticas a los enfoques orientados hacia el proceso (e.g. enfoque comunicativo-funcional) son más agudas cuando se trata de ámbitos de la educación especial, donde como hemos mencionado, según la opinión dominante, se amerita una instrucción más directa y explícita (Lacasa, 1995), en virtud de ello, aunque también en poblaciones con DI se ha reconocido la importancia de la construcción de significados, se ha sugerido la combinación de la enseñanza explícita de CF con actividades orientadas a la comprensión. Por ejemplo, para las autoras Clemente y Domínguez (2003), las aportaciones de la teoría sociohistórica y las teorías psicolingüísticas son complementarias, de tal forma que la contextualización y la significación de los aprendizajes no se contraponen con la práctica de habilidades metalingüísticas o el conocimiento fonológico. No obstante, una alternativa diferente a las 3 propuestas anteriores que conforman la segunda manera de explicar la relación CF-lectoescritura es la tercera forma de vínculo CF-lectoescritura, ésta lo explica como un

proceso interactivo y recíproco en donde el desarrollo fonológico es una consecuencia del aprendizaje de la lectoescritura y, a la vez, este aprendizaje lo fomenta. Esta nueva alternativa se asocia con la segunda de las observaciones que nos parece importante señalar, derivada de los resultados del grupo con DI.

Sin estar expuesto a la enseñanza explícita de habilidades fonológicas ya sea mediante el enfoque educativo o el programa multimedia, uno de los subgrupos con DI (control funcional) desarrolló habilidades de Segmentación (Ver Tabla 43). A partir de este hecho es posible suponer que también en la población con DI podría cumplirse la mencionada tercera forma de relación entre CF y lectura.

En virtud de lo anterior, este estudio no coincide con Cossu y equipo (1993) cuando afirman que la conciencia fonológica es irrelevante para el desarrollo lector en personas con SD, en cambio, debido a que en este trabajo se observó el desarrollo fonológico a partir de la práctica auténtica de la lectura y la escritura, en cambio la tendencia de nuestros resultados apoyan el planteamiento de este mismo equipo de investigación en relación a que la lectura debe centrarse en la lectura en lugar de hacerlo en la conciencia fonológica.

También coincidimos con la teoría de Gombert sobre el desarrollo metalingüístico. Según esta propuesta, aprender a leer en un sistema alfabético es un paso necesario para poder responder a las tareas que implican una conciencia fonémica explícita como segmentación, supresión y conteo de fonemas. En este estudio, el subgrupo con DI del enfoque funcional (donde se practica la lectura y la escritura auténticas) desarrolló habilidades en Segmentación (conciencia fonémica explícita –según Gombert). De acuerdo a Gombert (2002) es posible monitorear, esto es, regular la manipulación de los fonemas como consecuencia de la práctica auténtica y significativa de la lengua escrita.

En otras palabras, la conciencia fonológica implícita (CFi), expuesta en el capítulo 3, se convierte en conciencia fonológica explícita (CFe) a través de la influencia de la experiencia lectora. Si este modelo es adecuado, la lectura alfabética sería un “marcapasos” en el desarrollo de la conciencia fonológica explícita.

Si la enseñanza explícita de habilidades fonológicas fuera la única vía para promover el desarrollo fonológico, entonces el subgrupo control del enfoque comunicativo-funcional no

hubiera evidenciado tal desarrollo. Esto permite inferir que la práctica auténtica de la lectura y la escritura, también puede impactar en la habilidad fonológica.

Por otra parte es sorprendente que en este caso se observara una evolución en Segmentación que como hemos señalado implica una tarea metalingüística de mayor dificultad. Una posible explicación es que esta habilidad se propicia a través de mayores niveles de aprendizaje de la lengua escrita. De acuerdo a Emilia Ferreiro (2003), la fonetización aparece hasta el tercer nivel de conceptualización de la lengua escrita cuando se llega a estructurar una hipótesis silábica. Según la interpretación que sobre esta teoría realiza Nemirovsky (2004), en el primer momento de este tercer nivel de conceptualización, la sílaba se usa como unidad y mediante ella se elaboran asociaciones entre las letras y el sonido de las palabras. Inicialmente estas correspondencias son cuantitativas; se relaciona la cantidad de letras con la cantidad de sílabas y es en este momento cuando, para conseguirlo, es necesario segmentar silábicamente una palabra para establecer vínculos cualitativos, es decir, asociar las sílabas a ciertas letras.

Posteriormente, una vez consolidado el aprendizaje del valor sonoro convencional de las letras, la correspondencia cualitativa sustituye a la cuantitativa y es entonces, cuando solamente ciertas letras son válidas para determinadas sílabas. Por lo tanto durante este período tiene lugar la articulación del principio alfabético: a cada letra corresponde un elemento consonántico o vocal. De acuerdo a Ferreiro (2003), estos logros alfabéticos se consiguen en base a la práctica constante de la lectura y la escritura auténticas, por tanto, los resultados del subgrupo control funcional en este caso, coinciden con estos planteamientos porque el mejor desempeño en segmentación se alcanzó únicamente por el enfoque comunicativo-funcional, que practicaba constantemente la lectoescritura con fines reales.

En virtud de lo anterior, supusimos que como ocurre en la población sin discapacidad, las personas con DI pueden desarrollar CF también a través de la práctica auténtica y significativa de la lengua escrita. Considerando las dificultades especiales en las tareas que demandan procesar y recordar información auditiva señaladas por Cupples y Iacono (2002), las personas con DI también pueden desarrollar habilidades fonológicas desde el uso mismo de la lengua escrita.

7.4 Resumen de resultados

Resumiendo de manera general, en la valoración de las propuestas correspondientes a la segunda forma de relación CF-lectoescritura, los resultados mostraron que:

De acuerdo a la propuesta A, quienes reciben instrucción en CF muestran mejoras en lectura. Para analizarla, se observaron los resultados de los subgrupos experimental y control del enfoque tradicional. En este análisis, después de la intervención no se observó ninguna diferencia numérica entre los subgrupos de este enfoque (población general), por lo tanto, no ha sido posible observar el impacto del programa multimedia posiblemente debido a la influencia del enfoque tradicional a través del que también se desarrollan las habilidades de Rima y Segmentación. En cambio, al analizar a la muestra con DI, los resultados fueron distintos, tendiendo a mostrar un impacto del programa multimedia aplicado en el desarrollo fonológico y también en los aspectos mencionados de la lectura y la escritura de los y las participantes con DI del enfoque tradicional. Por tanto, después de analizar la propuesta A en ambas poblaciones, observamos que los beneficios de la intervención en conciencia fonológica explícita son más evidentes en la población con discapacidad.

Si estos datos se comprobaran, los resultados de este trabajo coincidirían con las evidencias de Buckley, Bird y Byrne, 1996; Farrell y Elkins, 1995; Fawcett y Nicolson, 1995; Goswami y Bryant, 1990; Jiménez, 1997; Jiménez y Haro, 1995; Metsala, 1999; Ortiz y Guzmán, 2002; Rack, Hulme y Snowling, 1993; Treiman y Weatherston, 1992; Venegas y Jiménez, 1996; Wagner y Torgeson, 1987; cuando afirman que quienes reciben instrucción en CF muestran mejoras en lectura, sin embargo, en apego a las evidencias de esta investigación, esto no sucede de la misma manera en todos los casos, porque como hemos visto, el impacto de este entrenamiento depende de la condición de DI.

Por otra parte, según la propuesta B, quienes reciben una enseñanza explícita de habilidades fonológicas aprenden a leer y a escribir mejor que quienes se exponen a un modelo de enseñanza desprovisto de esta instrucción. En este caso, el análisis se realizó con los subgrupos control de ambos enfoques educativos. De acuerdo a los resultados del análisis en base a la población general, a diferencia de las evidencias de Bruck, Treiman, Caravolas, Genesee y Cassar, 1998; Dahl y Freepon, 1991 y Klesius, Griffith y Zielonka, 1991; el subgrupo control funcional progresó en relación con el subgrupo control tradicional en desarrollo fonológico, lectura y escritura. Respecto a la población con DI, debido a que la muestra en este caso ha sido sumamente reducida (6 personas) nuestros resultados tampoco pueden corroborar las conclusiones de Allen, Michalove, Shockley y West, 1991;

Brown y Campione, 1990; Danoff, Harris y Graham, 1993; Harris y Graham, 1992; Harris y Graham, 1993 y Pressley y Rankin, 1994 cuando afirman que quienes reciben una enseñanza explícita de habilidades fonológicas aprenden a leer y a escribir mejor que quienes están expuestos a un modelo de enseñanza desprovisto de esta instrucción.

La tercera propuesta (C), expone que además de la trascendencia de la enseñanza explícita de habilidades fonológicas es importante fomentar la comprensión mediante actividades funcionales y propone un enfoque ecléctico para la enseñanza de la lectoescritura. En el análisis de esta propuesta, se observaron los resultados de los subgrupos experimental y control del enfoque funcional. En el contraste entre los subgrupos experimental y control del enfoque funcional de la población general (con y sin discapacidad), no se observó el impacto de la combinación de CF con actividades orientadas hacia la comprensión en desarrollo fonológico, lectura y escritura. Por lo tanto, este trabajo no coincidió con los planteamientos de Biemiller, 1994; Byrne y Fielding-Bamsley, 1993; Cunningham, Hall y De Fee, 1991; Eldredge, 1991; Gaskins, 1994; Morrow, 1992; Stahl, McKenna y Pagnucco, 1994 y Uhry y Shepherd, 1993, cuando sugieren que la inmersión en la alfabetización a través de los enfoques orientados hacia el proceso puede ser aún más fructífera si se añade a ella la enseñanza explícita de la CF.

Por otra parte, debido a que la muestra con DI, como lo hemos señalado, ha sido muy reducida, los contrastes entre los subgrupos no han podido realizarse y por lo tanto tampoco es posible corroborar las propuestas de Anula, 1995; Clemente y Domínguez, 2003; Chaney, 1990; Del Río, 1995; Duffy y Roehler, 1987; Schneuwly, 1992 y Spiegel, 1992; cuando sugieren que de la combinación de CF con actividades auténticas y significativas se derivan mayores beneficios en el aprendizaje de la lengua escrita, especialmente en poblaciones con dificultades de aprendizaje o DI.

No obstante se observó que el subgrupo control funcional tiende a ha desarrollar habilidades fonológicas. A partir de ello supusimos que, como ocurre en la población sin discapacidad, las personas con DI pueden desarrollar CF durante la enseñanza de la lectoescritura. Considerando las dificultades especiales en las tareas que demandan procesar y recordar información auditiva señaladas por Cupples y Iacono (2002) en base a esta observación coincidimos en que las personas con DI, más que beneficiarse de la enseñanza fonética directa pueden aprender desde la propia lectoescritura. En este aspecto coincidimos con Cossu et al., (1993) quienes plantearon que la enseñanza de la lectura

debe centrarse en la lectura (incluyendo el conocimiento sobre la correspondencia grafema-fonema) en lugar de hacerlo en la conciencia fonológica.

Los resultados anteriores pueden atribuirse a la influencia de la práctica auténtica y significativa de la lectura y la escritura. Este hecho y los datos previamente citados respecto al análisis de las propuestas A, B y C de la segunda forma de relación CF-lectoescritura apuntan hacia la tercera alternativa para explicar este vínculo, es decir, como un proceso interactivo y recíproco en donde el desarrollo fonológico es una consecuencia del aprendizaje de la lectoescritura y, a la vez, este aprendizaje lo fomenta. Por lo tanto, este trabajo se decanta por las evidencias ofrecidas por Gunderson y Shapiro, 1988; Varble, 1990 y Westby y Costlow, 1991.

Después de valorar los supuestos que explican la relación CF-lectoescritura, a partir de este trabajo podemos concluir que, de acuerdo a nuestro propósito de investigación, es posible aprender a leer y a escribir a través de la práctica auténtica y significativa de la lectura y la escritura sin la enseñanza explícita de habilidades fonológicas en la población general (con y sin DI).

Lo anterior nos lleva inevitablemente a comparar a los enfoques educativos en cuanto a logro en el aprendizaje de la lengua escrita y a suponer que **también** es posible aprender a leer y a escribir mediante el enfoque comunicativo-funcional sin la enseñanza explícita de habilidades fonológicas. Como hemos puntualizado, esto implica una práctica auténtica y significativa continua con propósitos explícitos y situaciones didácticas sumamente estructuradas desde el inicio de la educación formal, es decir, desde el nivel de Infantil.

7.5 ¿Por qué la enseñanza explícita de habilidades fonológicas se ha considerado esencial? Algunas razones por las que la segunda forma de relación CF-lectoescritura se ha concebido como la más eficaz tanto en el campo de la investigación como en la práctica educativa.

A raíz de que los resultados de este estudio (y los arriba mencionados) coinciden con la tercera forma de relación CF-lectoescritura nos preguntamos por qué la mayor parte de investigaciones siguen decantándose en la actualidad por la segunda forma de explicar este vínculo. Hasta el momento hemos aproximado cuatro razones; tres de ellas de índole metodológica y la restante asociada a soportes teóricos, sin embargo todas ellas se derivan de las concepciones de lectura y escritura.

Comenzaremos explicando las causas metodológicas. Considerando que los subgrupos del enfoque funcional están expuestos a la enseñanza formal de la lectoescritura desde el inicio de la educación infantil, el progreso semejante en lectura y escritura de ambos enfoques permite observar que el aprendizaje es más lento cuando se usa el enfoque funcional, quizá es ésta una de las razones por las que el enfoque tradicional ha dominado durante muchas décadas, también puede ser la explicación de los resultados obtenidos por la mayor parte de estudios donde se compara el impacto en el desarrollo fonológico, la lectura y la escritura de ambos enfoques educativos. Por ejemplo, Stahl y Miller (1989) encontraron 46 estudios en los cuales se compara a las perspectivas de LI y experiencia temprana de lenguaje (un enfoque derivado del LI) con la enseñanza tradicional basada en los libros de texto. Estos investigadores descubrieron que las perspectivas vinculadas al LI fueron más efectivas en el nivel de Infantil que en primer curso de primaria.

Las conclusiones de Stahl y Miller pudieran explicarse porque los colegios donde se adopta el enfoque tradicional generalmente no comienzan la enseñanza formal de la lengua escrita en el nivel de Infantil, sino lo hacen a partir de primer curso de primaria, por lo tanto cualquier conocimiento promovido desde el enfoque comunicativo (cuya enseñanza de la lengua escrita sí inicia desde Infantil) rebasaría los conocimientos de los niños y niñas del enfoque tradicional en el nivel de Infantil. No se observa esta misma efectividad en el primer curso de primaria probablemente porque, como se explica arriba, para aprender a leer y a escribir usando un enfoque comunicativo-funcional, es decir, a través de la práctica auténtica y significativa de la lengua escrita, es muy importante comenzar desde el primer curso del nivel de Infantil. Evidentemente si la inmersión formal e intencional en la lengua escrita se inicia en el primer curso de primaria, el enfoque tradicional evidenciará mejores resultados porque se aboca directamente a la decodificación y esta es la competencia esencialmente valorada en las pruebas de lectura.

La segunda causa metodológica, según nuestra opinión, como lo indicaron Stahl y Miller (1989), consiste en el objeto e instrumentos de evaluación. A diferencia de la enseñanza centrada en la decodificación, los enfoques orientados hacia el proceso no enfatizan las habilidades tempranas de reconocimiento de las palabras porque según estos enfoques, escribir usando un código inventado, también parece constituir un acicate en el desarrollo de la comprensión del conjunto de aspectos convencionales de la escritura, incluyendo direccionalidad y espaciado, así como en el conocimiento de las relaciones entre los fonemas y las grafías (Stahl y Miller, 1989). Es por ello que cuando se han examinado los efectos del LI en el desarrollo de habilidades de decodificación mediante instrumentos

estandarizados este enfoque presenta resultados bajos, atribuibles a que tal perspectiva no enfatiza los procesos de decodificación especialmente de palabras aisladas, algunos de los resultados más bajos del LI se obtienen en la lectura de pseudopalabras, habilidad no practicada en estas clases.

Generalmente, en Lectura, se evalúa el nombramiento de letras y sobre todo, la lectura de pseudopalabras. En Escritura se evalúan aspectos caligráficos (rubro Grafismo del test empleado en este trabajo), las habilidades de escritura al dictado y durante la copia. Estas son las habilidades practicadas habitualmente en las aulas del enfoque dominante y si a esto añadimos la velocidad del aprendizaje (de estos aspectos de la lectura y la escritura) evidentemente, aunque el mundo de la ciencia reconozca hasta el momento –en mayor medida- la importancia de la comprensión y de realizar en clase actividades con significado, se otorga un papel protagónico al fomento explícito de habilidades fonológicas de forma alterna y complementaria a las actividades mencionadas (Allen, Michalove, Shockley y West, 1991; Brown y Campione, 1990; Chaney, 1990; Clemente y Domínguez 2003; Danoff, Harris y Graham, 1993; Harris y Graham, 1992; Harris y Graham, 1993 y Pressley y Rankin, 1994), soportando aún de este modo, la segunda alternativa para explicar el vínculo CF-lectoescritura.

La tercera causa se centra en la concreción metodológica. Se ha insistido en que, a pesar de usar el término mediación para explicar la intervención docente, de forma paradójica, los enfoques orientados hacia el proceso proponen facilitar la zona de desarrollo próximo sin una guía explícita, enfatizando el valor del contexto en sí mismo. Es decir, aunque importan de la filosofía vygotskiana el concepto de mediación, reducen su significado a la organización del entorno.

Respecto a esta crítica, quienes defienden a los enfoques orientados hacia el proceso, han argumentado que muchas profesoras y profesores mal interpretan el planteamiento característico de estas propuestas de “no forzar-presionar al alumnado” suponiendo que esto significa circunscribir la enseñanza de la lecto-escritura al exclusivo uso de los propios recursos de aprendizaje (Stahl et al., 1994). Efectivamente, muchas de las actividades propuestas por los enfoques orientados hacia el proceso, incluyendo al enfoque comunicativo-funcional se basan en el juego. El juego, se argumenta, es un recurso de aprendizaje divertido que, con algunos accesorios, mediante el movimiento corporal pueden generarse experiencias imaginarias. El juego puede acercar los libros a la vida; a través de él, pueden crearse textos y representarlos; constituye el andamio entre la

abstracción y el lenguaje escrito (Dombey, 2004), incluso en la actualidad el juego se desenvuelve también en otros formatos como el ordenador y se le ha vinculado con experiencias precoces de alfabetización digital donde se unen imágenes y palabras.

Sin embargo, pese a los argumentos de la crítica, aunque ciertamente no ha habido una explicación suficiente respecto a las concreciones didácticas del enfoque comunicativo-funcional, gran parte de las características metodológicas se han basado en los aportes de la perspectiva sociocultural (Vygotski, 1978) y en comparación con lo que la crítica supone, esta perspectiva usa elementos de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) para cambiar o enriquecer la Zona de Desarrollo Real (ZDR). La organización de este andamiaje (Bruner, 1989) está a cargo del personal docente mediante ayudas distales y proximales. Las ayudas distales consisten en la elaboración de secuencias didácticas eligiendo los recursos pertinentes para elicitación del habla, la escucha, la lectura y la escritura. Las ayudas proximales fomentan las interacciones directas con la finalidad de mejorar las producciones escritas a través de modelamiento, instrucciones, preguntas, retroalimentación, etc. (D' Angelo y Oliva, 2003). De Vygotski, decíamos, se presta especial atención a la noción de zona de desarrollo próximo, enfatizando la función docente. Se resalta también la importancia de la interacción con iguales y del juego como facilitador de esta zona de desarrollo (Lacasa, Anula y Martín, 1995a). Para trabajar sobre una propuesta como ésta, se requiere no solamente de una planeación detallada, creativa y flexible sino también es necesario un elevado nivel de control y organización de la clase y para ello es preciso establecer reglas entre los y las participantes desde el inicio del curso porque así como la escasez de oportunidades de elección disminuye el poder del alumnado, la libertad ilimitada en el aula puede generar un desorden poco fructífero (Pahl y Monson, 1992).

Al respecto, las profesoras Ahumada y Casado (2007), procedentes de un centro escolar público de Madrid, en donde, como práctica generalizada del colegio se utiliza el enfoque comunicativo-funcional, nos comentan que cuando aún no dominan el principio alfabético, niños y niñas de 3 años descubren una función primordial del lenguaje escrito: comunicar. Después de seguir una larga trayectoria de formación cimentada en las propuestas de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, manifiestan: “consideramos importante crear situaciones, momentos y tiempos donde la escritura es libre y donde la reflexión sobre ella tiene cabida...” (Ahumada y Casado, 2007: 252).

El equipo de trabajo, también fomenta otras situaciones de interacción entre iguales, o bien, profesorado-alumnado, grupo-docente. El desarrollo de **proyectos** constituye el eje

de la labor docente: *vamos a la granja, los animales, el agua, Dalí, la prehistoria, en tren al teatro*, etc. y se acompañan de **actividades motor**, es decir, secuencias didácticas probadas en años anteriores y valoradas especialmente por su impacto en el aprendizaje y su significatividad: uso del nombre propio, elaboración de regalos de cumpleaños mediante la escritura de sentimientos y deseos, compartir de forma oral y escrita las actividades del fin de semana, préstamo de cuentos para llevar a casa, buzón de mensajes, cuentacuentos, etc. Además, se recuperan las **festividades importantes** para trabajar textos, elaborar cuentos, carteles, invitaciones, cómics, poesías, programas y hacer actuaciones o exposiciones: Navidad, San Isidro, el Día del Libro, El día de la Paz, fin de curso, etc. (Ahumada y Casado, 2007).

En este centro todas las personas desde el primer curso de Infantil, tengan o no discapacidad o necesidades educativas especiales y hayan o no accedido al código escrito, realizan las mismas actividades con las ayudas pertinentes para fomentar la transición de una hipótesis a otra (del proceso de construcción de la lengua escrita). Además, se brindan apoyos extras dentro y fuera del aula por parte del personal de Pedagogía Terapéutica (Ahumada y Casado, 2007).

Una vez explicadas las posibles causas metodológicas, explicaremos la razón teórica por la que impera aún la segunda forma de relacionar CF-lectoescritura, es decir, el desarrollo fonológico es una condición previa que determina el posterior aprendizaje de la lectura (Schneider et al., 1997). Finalmente, las razones anteriores se derivan de ésta última.

A nuestro juicio, lo trascendente no radica en combinar o no ambos enfoques, sino en la concepción de lectura y escritura en que éstos se erigen y a partir de ello se considera fundamental o no, la enseñanza explícita de habilidades fonológicas. Los enfoques de enseñanza se sustentan en determinadas concepciones y modelos para explicar el procesamiento de la información y en base a ello conceden mayor o menor importancia a los micro y macro procesos implicados en la lectura y la escritura, es decir, a la decodificación y a la comprensión, en el caso de la lectura y al trazo de grafías y composición, en el caso de la escritura.

Estas concepciones de lectura y escritura están permeadas por otros constructos y finalmente entre unas y otros se define el enfoque educativo a usar. Por ejemplo, concretamente respecto a la población con DI, una de las claves en los modelos de enseñanza dominantes ha sido la teoría de los prerrequisitos centrada en el constructo de

madurez. Creemos que la necesidad de la enseñanza explícita de habilidades fonológicas es parte de las concepciones de lectura y escritura basadas en este constructo.

Esta teoría, insiste en la existencia de un momento específico en el que una persona está lista para aprender a leer y escribir y se fundamenta en las nociones piagetianas. A partir de ellas se consideró inútil enseñar a leer y escribir cuando aún no se alcanzaba la conservación de cantidad, es decir, cuando no se ha logrado una *maduración* o desarrollo cognitivo adecuado bajo la concepción de que la lectura y la escritura eran dominios puramente escolares (Tolchinsky, 1993). Por ejemplo, Ajuriaguerra (1984) se enfocó en la dislexia siguiendo una teoría de procedencia francesa. El trabajo psicológico de intervención consistía en la construcción de instrumentos para medir los niveles de lectura y predecir las aptitudes necesarias para el éxito escolar. Para reeducar, siguiendo la teoría de los prerrequisitos, se creía necesario estimular las aptitudes motrices, verbales, intelectuales y perceptivas implicadas en el aprendizaje. Las personas con problemas de aprendizaje con o sin discapacidad, se consideraban enfermas a quienes había que suministrar cierto tratamiento para eliminar los síntomas.

Durante los años setenta se avanzó sobremanera en el estudio de la dislexia y, en general, sobre la patologización en este campo, pero no hubo alternativas de estudio de la lectura y la escritura en sí mismas y continuó la creencia respecto a la mecanicidad de estos aprendizajes (Tolchinsky, 1993). Esta creencia prevaleció durante mucho tiempo debido a las limitantes en el avance de la investigación porque la lectura y la escritura no eran acogidas concretamente por ninguna ciencia. La lingüística solamente atendía a lo oral; la psicopedagogía concebía a la escritura como un conjunto de destrezas manuales y se estimulaba mediante los principios rectores del trabajo manual: prensión, coordinación visomotriz, discriminación, etc. (Tolchinsky, 1993). La lectura era el centro de la mayor parte de las investigaciones al respecto, relegando a la escritura a un segundo plano.

Más tarde (desde inicios de los 90's) esta teoría de los prerrequisitos para el aprendizaje de la lectura trasladó su objeto de estudio al desarrollo fonológico cuando las investigaciones más actuales señalaron que la dislexia, en gran parte, consiste en un desorden del desarrollo del lenguaje y puede prevenirse a través del fomento de esta evolución durante la etapa de prelectura (Catts, 1989, 1996; Scarborough, 1990, 1991). En diferentes áreas del procesamiento fonológico, se han encontrado relaciones predictivas contundentes (Badian, 1994; Elbro, Borstrom y Petersen, 1998; Lundberg, Olofsson y Wall, 1980; Schneider y Näslund, 1993; Wagner y Torgesen, 1987). En particular, las tareas que demandan una CF explícita, como la unión de fonemas para formar una palabra o analizar

sus sonidos constituyentes, han sido identificadas como predictores efectivos del desarrollo lector (Brady y Shankweiler, 1991; Elbro, 1996; Sawyer y Fox, 1991).

De acuerdo a los anteriores supuestos maduracionistas, por ejemplo, se ha divulgado la idea de que una persona con DI, si acaso, aprende mecánicamente algunas letras, palabras o frases (Bach, 1980). Es por ello que en casos de DI la enseñanza de la lectoescritura se apoya básicamente en *tareas de bajo nivel*. En entornos de educación especial donde participan personas con DI, se siguen persiguiendo únicamente metas básicas (como cambiar el entorno físico o solicitar algo) como propósito del uso del lenguaje, relegando a un segundo plano la modificación o enriquecimiento del mundo mental (López, 2007:11).

Sin embargo, la teoría de los prerrequisitos ha sido cuestionada. González-Pérez (2003) señala que en casos de DI, la enseñanza de la escritura tiende a enfocarse a las tareas de bajo nivel (léxico, sintaxis, ortografía, grafía) y deja de lado los procesos de alto nivel cognitivo como la producción de ideas o la construcción de textos (implican macroprocesos o procesos de alto nivel) debido a las dificultades propias de esta discapacidad; además, se han elaborado una gran cantidad de materiales, pero están enfocados en el desarrollo de habilidades motoras y en las reglas de conversión grafema-fonema, soslayando el aspecto medular de la escritura: la composición escrita (González-Pérez, 2003).

Lo anterior se deriva precisamente del argumento de que primero es necesario automatizar las destrezas de bajo nivel para poder comprender, es decir, tener acceso a las de alto nivel. Debido a ello el enfoque tradicional ha sido retomado sin menoscabo a causa de sus efectos positivos en el desarrollo de habilidades de bajo nivel que, sin duda, es eficaz para ayudar a descifrar el código escrito. Sin embargo, recordemos, esta visión obedece nuevamente al modelo de procesamiento ascendente “abajo-arriba” que demerita la actividad de quien lee o escribe para acercar el texto a sus modelos mentales en una dinámica interactiva, favoreciendo la decodificación, la comprensión y desde luego, la automatización de los procesos.

Otro aspecto fundamental para valorar la necesidad de recuperar los modelos de procesamiento interactivos, reside en la teoría sociocultural. Para explicar la trascendencia del lenguaje en los procesos de desarrollo intelectual, es importante recordar la función de los instrumentos en la mediación entre una persona y la naturaleza, según la perspectiva sociocultural. Los instrumentos mediadores de formas de desarrollos superiores

eminentemente humanas son: el lenguaje oral y escrito, el arte, los medios mnemotécnicos, sistemas numéricos, etc. (Clemente y Domínguez, 2003).

En este sentido, al considerar la enseñanza que incluye la práctica de habilidades tanto de bajo (p.e. decodificación) como de alto nivel (p.e. comprensión), aparece la pregunta ¿de qué forma es viable enseñar la composición escrita a los grupos de Infantil? por ejemplo, ¿cómo y cuándo el profesorado debiera iniciar la enseñanza de la composición escrita?. Cuando no se promueven actividades de alto nivel, los recursos atencionales que debieran dirigirse a tareas más complejas, tales como composición y revisión, a menudo se consumen en tareas de bajo nivel como la transcripción. Recordemos que adoptando una perspectiva interactiva de este aprendizaje (Rumelhart, 1977), serán imprescindibles habilidades de todo el dominio lingüístico para acceder a las pautas semánticas, sintácticas y fonológicas necesarias en la codificación y decodificación de un texto (Gillon, 2000).

A raíz de lo anterior, existen una serie de argumentos que sustentan implícitamente el modelo del procesamiento interactivo y se explicitan a continuación. Es muy importante considerar que tanto la lectoescritura como las matemáticas son instrumentos de comunicación interpersonal y actualmente se asegura que, “todas las personas, independientemente de su competencia mental, pueden tener acceso a estos lenguajes...” (Molina, 1994: 284). Sin embargo, acerca de quienes presentan DI, existen supuestos muchas veces erróneos respecto a sus posibilidades de aprendizaje de la lengua escrita.

- a) Lectura emergente. Quienes criticaban el concepto de *madurez* por su escasa operatividad en el terreno de la didáctica de la lengua escrita derivaron la llamada *lectura emergente*, que abanderando implícitamente la tercera forma de vincular la CF con la lectoescritura, propone un desarrollo indefinido de este aprendizaje entre la conducta temprana de alfabetización y los comportamientos mostrados cuando se puede leer y escribir de modo independiente y convencional sin que ninguno de estos dos momentos tenga un período de inicio o final concretos. Recordemos que esta tercera alternativa considera importante la función de la escritura y la vincula con la lectura. En esta sintonía, Mary Clay (1972a) señaló la importancia de la relación entre escritura y lectura, porque hasta ese momento (1970), -y me atrevo a pensar que aún en nuestros días-, se cree que primero es necesario saber leer para después poder escribir (López, 2007). Bajo estos supuestos, en 1993, Pat Mirenda ampliaba la definición de lectoescritura:

“La lectoescritura es más que aprender a leer y a escribir. Es aprender a disfrutar con las palabras y con las historias cuando otra persona las esté leyendo. Es aprender a amar los libros y todos los mundos que pueden ser abiertos a través de ellos (...). Es conocer cómo ocurren las cosas en sitios en los que nunca hemos estado o que ni siquiera existen. Si entendemos que la lectoescritura es eso y más, también podemos entender que ningún niño está lo suficientemente discapacitado como para no poder beneficiarse de experiencias con el lenguaje escrito a partir de actividades que surjan de prácticas de lectoescritura emergente” (Mirenda, 1993: 352).

En consonancia con la postura de Mary Clay (1972b) en otra opinión, el aprendizaje de la lectura es un proceso interactivo y sumamente complejo, debido a ello, no resulta extraño que gran parte del alumnado con DI muestre problemas en él, sin embargo son semejantes las dificultades presentadas por personas con y sin ella, no existiendo problemas de lectura exclusivos del alumnado con esta discapacidad (González-Pérez y Santiuste, 2003), por lo tanto, el proceso de enseñanza debe ser el mismo independientemente de la presencia de esta condición.

A partir de los supuestos anteriores, el concepto de lectoescritura emergente se ha enriquecido con otros elementos. Uno de ellos se refiere al inicio del proceso de alfabetización; tiene lugar a los 3 años e incluso antes de comenzar la educación formal (del ingreso al nivel de Infantil) cuando es posible identificar etiquetas, logotipos comerciales, signos, etc. en los artículos del hogar y sobre todo, fuera de éste. Se supuso además, que a lo largo de la infancia, la lectura y la escritura siguen una evolución paralela e indisociada e implican hablar, escuchar, leer y escribir. Inclusive, existen evidencias respecto al progreso de la lengua oral usando como medio la lectura en personas con DI. Estos estudios se llevaron a cabo en la década de los 80's y 90's (Oelwein, 1988; Pieterse y Treolar, 1981 y Rodhes, 1969;).

Recuperando las nociones de la lectura emergente y en definitiva una concepción de lectura y escritura diferente a la tradicional, el enfoque comunicativo-funcional propuso sustituir como prioridades de enseñanza los aspectos caligráficos u ortográficos de la escritura por el contenido expresivo

porque, por ejemplo, de acuerdo al equipo de Ukrainetz (2001), a partir de estas investigaciones es claro que la escritura constituye un contexto apropiado para el aprendizaje de la conciencia fonémica.

Por ende, como lo evidencian los resultados de este estudio, no hace falta una enseñanza explícita de habilidades fonológicas debido a que la práctica de la lectura y la escritura impactan en el desarrollo fonológico. Tal como lo puntualizaron Cupples y Iacono (2002), la enseñanza de la lectura alfabética (conversión grafema-fonema) puede facilitar el desarrollo de la conciencia fonológica en la población con DI (por lo menos en la unión de fonemas y conformación de palabras). Según las autoras, esto no significa que la habilidad para operar conscientemente sobre los aspectos formales del lenguaje no juegue ningún rol en la adquisición de la lectura, sino que tal como lo han evidenciado una serie de investigaciones (Goswami y Bryant, 1990; Gunderson y Shapiro, 1988; McGee y Purcell-Gates, 1997; Morais, Alegria y Content, 1987; Perfetti, Beck, Bell y Hughes, 1987; Richgels, 1995; Sears, 1999; Ukrainetz et al., 2000; Varble, 1990; Westby y Costlow, 1991; Whitehurst y Lonigan 1998) la relación entre esta habilidad metalingüística y la adquisición de la lectura es probablemente recíproca, de tal manera que cuando una se desarrolla, fomenta la evolución de la otra.

- a) Impacto de la escritura en el desarrollo fonológico. En relación a lo anterior, se ha demostrado que los cambios entre niveles de conciencia fonológica pueden ser mediados por la enseñanza de la lectoescritura (Seymour y Evans, 1994; Duncan et.al., 1997, Duncan y Johnston, 1999), de hecho, existen una serie de investigaciones empíricas que demuestran que aprender a leer la escritura alfabética es la causa principal del desarrollo de la conciencia fonémica (e.g. Goswami y Bryant, 1990); según estos trabajos, es el aprendizaje de la lectoescritura y del lenguaje y no la percepción auditiva *per se*, los detonantes de la organización segmental de las representaciones fonológicas.

En consonancia, según Berninger et al. (1987) la escritura inicial parece apoyar la habilidad para reconocer fonemas y leer palabras. Este estudio coincide además con los trabajos de Olson, 1994; Treiman, 1998 y Vernon y Ferreiro, 1999 en donde se ha documentado el rol de la escritura

en el proceso de lectura. De acuerdo a otros trabajos, los logros en el nivel de Infantil reflejan la comprensión de las características tanto fonéticas como fonológicas del habla (Chomsky, 1971; Clay, 1972a; Read, 1975). Las investigaciones experimentales y descriptivas posteriores apoyaron los descubrimientos de Chomsky (1971), Clay (1972) y Read (1975) y comprobaron que el desarrollo de la escritura comprende una serie de etapas transitorias o evolutivas sucedidas conforme se aprende a escribir (Bissex, 1980; Brees y Henderson, 1977; Burns y Richgels, 1989; Ehri, 1987; Henderson, 1990; Liberman, Rubin, Duques y Carlisle, 1985; Mann, Tobin y Wilson, 1987; Moats, 1995; Morris y Perney, 1984; Stage y Wagner, 1992; Tangel y Blachman, 1992, 1995; Zutell, 1980;). Esta evolución se respalda en numerosos estudios donde se ha sugerido que la escritura parece estimular paulatinamente el análisis del lenguaje oral y el sentido de cómo aquellos sonidos y letras se presentan por escrito (Olson, 1994; Treiman, 1998; Vernon y Ferreiro, 1999).

Aunque las investigaciones en composición escrita son aún incipientes, el trabajo de Berninger y sus colegas (1999) acerca del énfasis simultáneo en el desarrollo de habilidades de nivel alto y bajo, plantea que durante el inicio del curso, las lecciones de escritura abocadas a la enseñanza específica de la formación de letras y escritura inicial, pudieran incluir también composiciones cortas. Aprender cómo escribir letras y escribir de forma inicial parece apoyar la habilidad para nombrar letras, reconocer fonemas y leer palabras (Berninger et al., 1987).

De acuerdo al análisis de Tolchinsky (1993) en definitiva, Luria y Vygotski fueron los primeros investigadores en reconocer que no es la comprensión del sistema de escritura la que origina el acto de escribir, sino es el mismo acto de escribir el desencadenante de la comprensión. Solamente escribiendo, es posible develar el secreto de la escritura, es decir, su mecanismo y su función se descubre al escribir y no al estudiar el sistema de escritura. Son estos autores, también, quienes enuncian originalmente la función reorganizadora interior del lenguaje escrito (Tolchinsky, 1993).

- b) Vínculo entre lectura y escritura y su impacto en el desarrollo fonológico. En virtud de lo anterior, este estudio no solamente confirmó la reciprocidad entre lectoescritura y desarrollo fonológico, sino además observó el vínculo entre lectura y escritura.

La relación entre lectura y escritura, ha constituido un aporte valioso a las teorías sobre cómo se desarrollan las representaciones fonológicas. Recordemos que las investigaciones en CF han mostrado que las representaciones fonológicas se desarrollan de unidades largas a unidades cada vez más cortas durante la infancia; la conciencia de las sílabas y la rima se desarrolla antes de la conciencia de los fonemas (Fowler, 1991; Ziegler y Goswami, 2005).

Los resultados de este trabajo no coinciden con **los obtenidos por** Seymour y Elder (1991) y Funnell (1992). Estos autores señalaron que la lectura no impacta en la escritura. En el estudio de Seymour y Elder, el grupo participante, de reciente ingreso a la escuela, era capaz de leer el nombre de otros por usarlos diariamente en las actividades cotidianas del colegio, no obstante, estos nombres no pudieron ser escritos hasta mucho después. Funell por su parte, también mostró que enseñando a alguien leer un número de palabras no aumentaba su habilidad para escribirlas. Esta relación entre lectura y escritura, efectivamente, como sugieren estos autores, no se genera automáticamente, sin embargo, como se evidencia en párrafos anteriores, bajo ciertas características condiciones metodológicas es posible fomentar su relación e impacto mutuo.

Así, la relación entre lectura y escritura era una parte esencial del movimiento del LI y constituye uno de los pilares de los enfoques orientados al proceso, cuyos principios subyacentes han originado acérrimos debates (Edelsky, 1990); la mayor parte de ellos, centrados en el aprendizaje de la lectura. La escritura ha recibido mucha menor atención; sin embargo, las creencias sobre el aprendizaje cimentadas en este movimiento han mostrado un vasto potencial para facilitar su enseñanza (Graham y Harris, 1994b). Uno de sus valores centrales al respecto, es el claro aumento de tiempo invertido en la escritura.

En clases tradicionales, en cambio, la atención dedicada a la escritura, parece ser mucho menor. Trabajos como los de Christenson, Thurlow, Ysseldyke y McVicar (1989), por ejemplo, observaron que las escuelas de educación primaria asignaban solamente un promedio de 20 minutos del día a la composición escrita. Bridge y Hiebert (1985) obtuvieron resultados similares y agregaron que las composiciones estaban basadas fundamentalmente en la transcripción. En ellas, casi nunca había textos más largos que una frase y tampoco estaban dirigidos a audiencias reales (Goodman, 1992).

Entre las investigaciones sobre la enseñanza de la escritura inicial (e.g. Adams, 1990; Uhry y Shepherd, 1993; Fletcher, 1997; Berninger et al., 1998) existen pocas del nivel de Educación Infantil que incluyan su enseñanza explícita. Este estudio comparte las conclusiones de muchos otros respecto a la utilidad de la práctica de la escritura desde infantil tanto en el aprendizaje de la escritura (Berninger, Abbott, Abbott y Whitaker, 1997; Graham, Graham, 1999; Sylvester y Nolen, 1995) como en la mejora de las habilidades lectoras (Ehri y Wilce, 1987). En función de estos hallazgos, Wilce (1987) supuso que el simple conocimiento de las correspondencias grafía-fonema no es suficiente para impulsar el progreso de la escritura y que es necesario conocer el uso de la segmentación fonémica. De acuerdo a Ehri y Wilce (1987), quienes recibieron enseñanza explícita para escribir, adquirieron conocimientos más allá de la simple correspondencia grafía-fonema, es decir, la escritura inicial contribuye en el aprendizaje de la lectura. La precisión en la representación del fonema aumenta, en la medida en que progresa el desarrollo escritor hasta llegar a usar la correcta escritura convencional (Edwards, 2003).

A partir de las razones metodológicas y teóricas arriba expuestas se ha gestado el auge de las investigaciones sobre la enseñanza explícita de habilidades fonológicas y las prácticas educativas basadas en este tipo de enseñanza, veamos finalmente algunas consideraciones del enfoque basado en la práctica auténtica y significativa de la lengua escrita: ¿cuál es el papel

de la motivación en el aprendizaje? ¿cuál es el rol de la escritura –tan poco explotado en la enseñanza-?

7.6 Consideraciones finales: el papel de la motivación en el aprendizaje y de la escritura como instrumento epistémico.

La práctica auténtica y significativa de la lengua escrita que por supuesto reconoce la riqueza del vínculo lectura-escritura, implica inherentemente a la motivación. En nuestra opinión, es ella una de las claves del aprendizaje. Respecto al vínculo entre escritura y motivación, Treiman (1998) coincide con los planteamientos de Edwards (2003); al enseñar explícitamente a escribir de forma inicial, se favorece la lectura y la motivación asociada a la escritura. En general, cuando se considera la importancia de las intervenciones educativas de calidad en el caso de estudiantes con posibles dificultades tempranas en la lectura y la escritura, el uso explícito y estratégico de la escritura en el nivel de Infantil puede constituir un poderoso componente educativo con un beneficio potencial de motivación intrínseca (Edwards, 2003).

Treiman (1998) haciendo alusión a la escritura como fuente motivacional, señaló que los beneficios de impulsar la escritura inicial son tanto cognitivos como motivacionales. Además, niños y niñas a menudo experimentan una sensación de propiedad de sus productos escritos y entonces pudiera ser más probable que lean algo que ha sido escrito por ellos mismos (Sulzby, 1985, 1986; Treiman, 1998). En concordancia con otros estudios (e.g. Edwards, L., 2003), la habilidad para leer y escribir promueve una motivación intrínseca. Algunos estudios descriptivos sugieren que en el nivel de Infantil, es posible producir una escritura más sofisticada si se solicita escribir una carta para alguien importante, que si se solicita dibujar algo y escribir una historia hecha a base de palabras que “cuenta” el dibujo (Jensen, 1990; Sulzby, 1985, 1986).

Precisamente, debido a la concepción de la escritura como fuente motivacional, se modificó la importancia concedida originalmente al constructo de madurez. Se cuestionó que a partir de esta noción, en el nivel de Infantil se desechara la enseñanza de la escritura y la lectura, convirtiéndose la escuela en el único sitio donde no era posible interactuar con el universo de las letras de forma *mentalmente comprometida*.

Este llamado *compromiso mental* consiste en hacer presente la lectoescritura de forma explícita, es decir, tomarla en cuenta como una parte importante del quehacer

docente. Posiblemente el llamado cambio representacional, derivado del éxito según Karmiloff Smith (1994) puede facilitarse a través de este compromiso mental.

De acuerdo a esta autora, el cambio representacional se genera mediante la estabilidad y éxito y no a través del conflicto o el fracaso. El cambio conductual, en cambio, sí puede derivarse del fracaso; el representacional tiene lugar después de cierta estabilidad o éxito. A diferencia de otros modelos, éste basa la transformación en causas endógenas debido a una característica exclusivamente humana que consiste en el control sobre las representaciones propias y no sólo sobre el entorno (Tolchinsky, 1993).

Entre mayor sea el compromiso implicado en el trabajo del texto, mayor será el ejercicio cognitivo y la comprensión de la lectura. El compromiso referido es de tipo mental y se origina mediante la necesidad de comprender y no a través de prácticas para descifrar o repetir frases y ejercicios de subrayado de las ideas principales. A partir de lo anterior, esta autora sugiere otra idea clave respecto de la motivación hacia el aprendizaje: alguien progresa en su aprendizaje no solamente a través de los fallidos intentos anteriores o por los problemas a resolver sino para comprender o entender más y/o mejor. Originalmente esta es una idea piagetiana rescatada por ella y propone que la motivación para entender más y mejor se despierta cuando una persona descubre que su conducta puede resolver el problema (es decir, consigue el éxito), entonces se interesa por explicar más a fondo lo que está realizando y no solamente se conforma con la resolución del conflicto. De esta manera se motivan otras formas de solución, nuevas alternativas más elaboradas o complejas derivadas del éxito inicial (Tolchinsky, 1993).

Desde el movimiento del LI y en general, desde los enfoques orientados hacia el proceso, se busca la participación de quienes aprenden en la planificación de su trabajo y en la toma de decisiones; la implicación en el propio quehacer potencia la motivación intrínseca (Lacasa, Anula y Martín, 1995a). En opinión de Goodman y Goodman (1990) solamente cuando quien aprende se siente participante de las experiencias literarias se percibe incluido dentro de ellas, de lo contrario, como sucede en el currículum rígido, tiende a autoexcluirse.

El LI propone ayudar a asumir la responsabilidad de dirigir el propio aprendizaje. Esta libertad de elección permite a niñas y niños sentirse dueños de su aprendizaje; para lograrlo, ofrece ayuda en la selección de las tareas, texto, temas y otros recursos de aprendizaje. Al proveer de un razonable nivel de responsabilidad y libertad en la dirección del propio aprendizaje se incrementa la motivación intrínseca (Guthrie y Alao, 1997), de hecho, quienes sienten tener libertad para elegir sobre qué leer, escribir o interpretar pueden

involucrarse más, asumir retos y despertar su curiosidad en comparación con quienes no viven esta experiencia. Asimismo, las reglas, principios y conceptos constituyen también una oportunidad para pensar y opinar. Cuando se permite que las iniciativas se tomen individualmente existe una tendencia evidente a errar porque se ponen en juego la invención, adivinanza y demás recursos para hipotetizar sobre la respuesta o comprensión de algún problema; Bruner (1989) valora los errores debido a su relevancia como elementos esenciales para guiar el proceso educativo. Los errores se consideran el reflejo de las necesidades de enseñanza más que como una alteración a la secuencia ordinaria de desarrollo (Ferreiro, 1979). Por lo tanto, es fundamental que estas aproximaciones sean bien recibidas por el profesorado.

Para comprender las diferencias individuales entre las respuestas personales a la retroalimentación es imprescindible conocer cómo ésta afecta al sentido de la autoeficacia porque las autocreencias, regulan una diversidad de procesos autorregulatorios que impactan en el desempeño, elección, afecto y motivación. En palabras de Zimmerman, la autorregulación es un proceso interactivo complejo donde convergen componentes metacognitivos, comportamentales y motivacionales (Zimmerman, 1995). Goodman (1986) comenta que amén de mejorar la ortografía y la caligrafía, el resultado de los actuales recursos metodológicos es una mayor cantidad de escritores o escritoras rígidos (as) en cuyos textos priorizan el apego a la norma en vez de intentar expresar algo. Todos estos inconvenientes de la vida escolar común suelen producirse juntos porque al parecer, comprensión y motivación son un todo indisoluble.

La trascendencia del LI implicó dos cambios sustanciales. Uno de ellos consistió en la modificación del propósito central de la enseñanza; dejó de ser el desarrollo de procesos cognitivos y se convirtió en la motivación como medio para hacer lectores y lectoras para toda la vida. El otro cambio fue abandonar la concepción de lectura como la recuperación de información, definiéndola como una respuesta estética a la literatura, es decir, manifestar una implicación emocional a través del gusto, el interés por ella. (Stahl, 1999). Según Vygotski, detonar el deseo de leer y escribir (por la importancia personal que esto implica) es la única alternativa para garantizar que el lenguaje escrito no sea solamente un cúmulo de destrezas (Clemente y Domínguez, 2003).

Para efectos en la enseñanza de la lectura, de las ideas anteriores se derivaron dos cambios importantes. El primero consiste en que el descifrado no debe asociarse a capacidad lectora porque para leer con eficiencia, es fundamental hacerlo conciente y

voluntariamente y de esta forma verificar la propia comprensión; el segundo es que resulta fundamental hacer de la lectura un contenido transversal en todo el currículo escolar (Colomer y Camps, 1990).

En definitiva, coincidimos con Goodman cuando dice que comprensión y motivación son un todo indisoluble cuando enfatiza la importancia de hacer escritoras y lectores para toda la vida aunque a nuestro parecer, esto signifique fomentar el uso de la lengua escrita en función de las posibilidades de cada quien. Según nuestras apreciaciones, la relación entre compromiso mental y cambio representacional ejemplifica el vínculo entre los procesos afectivos y cognitivos, toda vez que, este caso, la motivación impulsa el aprendizaje. Cuando este binomio se logra, la escritura se convierte en lo que Tolchinsky (1993:94) llama *instrumento epistémico*, una herramienta útil en la transformación del conocimiento, siendo además de la motivación, otra de las enormes ventajas de la enseñanza bajo enfoques orientados hacia el proceso como el comunicativo-funcional.

¿Cómo se explica a la escritura, entonces, como un instrumento epistémico?

En primer lugar, la escritura permite tener acceso a nuevas formas de pensar (Olson, - en prensa-; Wells, 1987). El pensamiento se reestructura con la lectoescritura (Vygotski, 1982a), he ahí la importancia del ambiente escolar. A partir de ello, Wells (1987) resalta la inexorable trascendencia de enseñar a usar la lectura y la escritura como herramienta del pensamiento. Al leer y escribir, se abre un nuevo espacio donde aparece representada la realidad, es por ello que la lectoescritura tiene el cometido de enseñar no sólo la palabra, sino el universo.

Al hablar, no se posee completamente la estructura del lenguaje. Es como andar sobre un cúmulo de saberes sociales y lingüísticos por medio de los que puede establecerse un diálogo durante mucho tiempo y esto significa situarse en un mundo representacional compartido. La arquitectura del lenguaje oral es sincrética y dialógica.

La escritura en cambio, requiere de una inversión mucho mayor de tiempo y trabajo. Es algo notablemente distinto a un lenguaje oral hecho a base de retazos, sincrético (es un lenguaje literal construido a base de percepciones, de material sensorial sostenido en una percepción global o del todo y no de las partes). En la escritura, incluso el contexto debe ser creado con ayuda de las palabras, no hay personas que activen o completen los mensajes.

La escritura, además de reestructurar instrumentalmente al lenguaje, reestructura la propia Zona Sincrética de representación y la Zona de Desarrollo Próximo. La Zona Sincrética representacional llega a ser, con la escritura, más instrumental, es decir, menos

social y sensorial; la Zona de Desarrollo Próximo se organiza en torno a los mecanismos de mediación individuales usando los mediadores instrumentales propios: hacer borradores, hablar en voz alta, retomar otros escritos, etc..

La escritura, sin duda, demanda un Nivel mayor de Desarrollo Actual y de apropiación de las herramientas culturales de mediación. Mientras el habla crea una mente social del momento, del presente, la escritura construye una mente personal a distancia (Del Río, 1995). Anteriormente las niñas y niños se consideraban como científicas (os) quienes construían hipótesis sobre el universo e interactuaban con el ambiente natural y social evolucionando poco a poco en el desarrollo cognitivo. Se les identificaba, en este quehacer, como personas aisladas quienes resolvían problemas individualmente. Ahora, es más asequible concebir al conocimiento como un hecho social y no individual; el conocimiento y la interpretación de experiencias dependen de ciertos marcos basados en símbolos y representaciones colectivas a través de las cuales es posible aprender una serie de mensajes sobre las expectativas de conducta para enfrentarse al mundo social (Bruner, 1991). Precisamente, una de las ideas esenciales de Tolchinsky (1993) es la importancia de los medios simbólicos como dominio de desarrollo. Según su postura, el cambio cognitivo se deriva no solamente del dominio de conocimientos de diversos campos como historia, geografía, matemáticas, etc., sino también a partir del manejo y comprensión de los sistemas simbólicos del entorno como los gráficos, los mapas, el lenguaje escrito, los números. Desde esta perspectiva, obviamente, los sistemas simbólicos no funcionan solamente como transmisores del conocimiento, sino como generadores de éste (Tolchinsky, 1993).

Es así como a lo largo de este capítulo, en relación a los resultados de este estudio, hemos valorado el papel de la enseñanza explícita de las habilidades fonológicas en el aprendizaje de la lengua escrita, considerando además ciertas razones metodológicas y teóricas por las que posiblemente esta enseñanza explícita se ha considerado esencial y finalmente, revisamos investigaciones que sustentan la tercera forma de explicar la relación CF-lectoescritura (influencia recíproca), acentuando la relevancia de la práctica de la escritura en la motivación, desarrollo fonológico y en sí, en el aprendizaje de la lengua escrita.

En el capítulo siguiente, intentaremos resumir los aspectos abordados dentro de este capítulo y ofrecer algunas ideas para la futura investigación.

CAPÍTULO VIII

CONCLUSIONES

8.1. Resumen

En este trabajo, nuestros propósitos han sido definir si es posible aprender a leer y a escribir a través de la práctica auténtica y significativa de la lectura y la escritura sin la enseñanza explícita de habilidades fonológicas.

Para alcanzar el propósito de este estudio exploramos las formas de relación conciencia fonológica-lectoescritura expuestas hasta el momento en el campo de la investigación. Como herramienta del trabajo, aplicamos un programa multimedia de desarrollo fonológico a una muestra de alumnos y alumnas de 1er curso de nivel primario, provenientes del enfoque tradicional y del comunicativo-funcional en la enseñanza de la lengua escrita.

De las formas de relación CF-lectoescritura, existen dos especialmente contrapuestas recogidas con frecuencia por la investigación desde hace aproximadamente dos décadas. Una de ellas, la actualmente dominante, establece una relación causal entre la CF y la lectoescritura. Según esta alternativa, el desarrollo fonológico es una condición previa que determina el posterior aprendizaje de la lectura (p.e. Fawcett y Nicolson, 1995; Goswami y Bryant, 1990; Jiménez, 1997; Jiménez y Haro, 1995; Metsala, 1999; Ortiz et al., 2002; Rack, Hulme y Snowling, 1993; Schneider et al., 1997; Treiman y Weatherston, 1992; Venegas y Jiménez, 1996; Wagner y Torgeson, 1987). En este caso la CF se plantea como un factor determinante del buen o mal desarrollo lector, en consecuencia, a partir de ella se promueve la enseñanza explícita de habilidades fonológicas, soporte de los enfoques tradicionales de la enseñanza de la lengua escrita.

La otra propuesta, explica el vínculo CF-lectoescritura como un proceso interactivo y recíproco en donde el desarrollo fonológico es una consecuencia del aprendizaje de la lectoescritura y, a la vez, este aprendizaje lo fomenta. De esta alternativa se han derivado los enfoques orientados hacia el proceso como el denominado lenguaje integrado (LI), ahora en desuso, y el actual enfoque comunicativo-funcional (p.e. Gunderson y Shapiro, 1988; McGee y Purcell-Gates, 1997; Richgels, 1995; Sears, 1999; Ukrainetz et al., 2000; Varble, 1990; Westby y Costlow, 1991; Whitehurst y Lonigan 1998).

Como hemos señalado, la alternativa dominante es la primera, no solamente en la investigación sino también en la práctica educativa. Ésta se divide en tres propuestas. De

acuerdo a la propuesta A, quienes reciben instrucción en CF muestran mejoras en lectura. Los resultados de este trabajo no coinciden con las evidencias de Buckley, Bird y Byrne, 1996; Farrell y Elkins, 1995; Fawcett y Nicolson, 1995; Goswami y Bryant, 1990; Jiménez, 1997; Jiménez y Haro, 1995; Metsala, 1999; Ortíz et al., 2002; Rack, Hulme y Snowling, 1993; Venegas y Jiménez, 1996; Treiman y Weatherston, 1992; Wagner y Torgeson, 1987; cuando afirman que quienes reciben instrucción en CF muestran mejoras en lectura, sin embargo, en apego a las evidencias de esta investigación, esto no sucede de la misma manera en todos los casos. El desempeño de la población con DI en las variables estudiadas en este trabajo (Conciencia Fonológica, Lectura y Escritura) nos permitió realizar un análisis que complementa el estudio. Debido al reducido número de niñas y niños que integran la muestra con DI, no ha sido posible realizar afirmaciones concluyentes, sin embargo consideramos de vital importancia incluir un capítulo para éste análisis con la finalidad de ofrecer información para futuras investigaciones.

Hemos reparado en dos observaciones que para tal finalidad nos parece fundamental compartir. Una de ellas ofrece indicios sobre el impacto de la enseñanza explícita de habilidades fonológicas en la lectura como lo señala esta segunda forma de relación CF-lectoescritura. En este trabajo, se observa una tendencia a evolucionar en Conciencia Fonológica, Lectura y Escritura en el desempeño de los niños y niñas con DI expuestos a una enseñanza explícita de habilidades fonológicas a diferencia de quienes no tuvieron acceso a esta enseñanza.

Según la primera propuesta de esta segunda forma de relación CF-lectoescritura, quienes reciben instrucción en la CF muestran mejoras en la habilidad para leer. En este caso, de acuerdo al desempeño del grupo con DI, el entrenamiento de la CF (programa multimedia) parece impactar en el desarrollo fonológico (Rima), el aprendizaje de la lectura (Nombre de Letras y Lectura de Pseudopalabras) y la escritura (Dictado) de quienes estuvieron expuestos a él independientemente del enfoque educativo. Como señala esta alternativa de relación CF-lectoescritura: un temprano desarrollo de la CF predice el éxito posterior en la lectura y en este caso, el programa multimedia implementado en el subgrupo experimental parece incidir en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. Además como lo indican estos trabajos, quienes estuvieron expuestos al programa multimedia, es decir, recibieron un entrenamiento en CF mostraron mejoras pre-postest al nombrar letras (e.g. Bradley y Bryant, 1983). En este sentido, cuando nos preguntamos ¿por qué el programa multimedia impacta el Desarrollo Fonológico, la Lectura y la Escritura de las personas con DI y no lo hace cuando se trata de alumnado sin esta discapacidad? concluimos que

posiblemente las características cognitivas de esta población retardan el impacto de la práctica auténtica y significativa de la lengua escrita en el aprendizaje de la lectoescritura y debido a ello el programa multimedia ha constituido un apoyo valioso en la “agilización” de estos aprendizajes.

En cambio, respecto a los resultados de la población general en relación a esta alternativa, esta situación no se observa aún dentro de un enfoque educativo tradicional, de acuerdo a nuestras apreciaciones esto puede atribuirse a que, en este caso, las habilidades fonológicas abordadas por el programa multimedia son las mismas que se trabajan ordinariamente en clases y el nivel de complejidad presentado por la intervención no supuso conocimientos fonológicos adicionales; debido a ello, el contraste entre los subgrupos experimental y control no arrojó diferencias significativas.

Por otra parte, según la propuesta B de la forma dominante de relación CF-lectoescritura, quienes reciben una enseñanza explícita de habilidades fonológicas aprenden a leer y a escribir mejor que quienes se exponen a un modelo de enseñanza desprovisto de esta instrucción. Los resultados del análisis en base a la población general, contradicen las evidencias de Bruck, Treiman, Caravolas, Genesee y Cassar, 1998; Dahl y Freepon, 1991; Klesius, Griffith y Zielonka, 1991; y si la tendencia mostrada en casos con DI llega a validarse, tampoco se corroborarían las conclusiones de Allen, Michalove, Shockley y West, 1991; Brown y Campione, 1990; Danoff, Harris y Graham, 1993; Harris y Graham, 1992; Harris y Graham, 1993; Pressley y Rankin, 1994 cuando afirman que quienes reciben una enseñanza explícita de habilidades fonológicas aprenden a leer y a escribir mejor que quienes se exponen a un enfoque de enseñanza desprovisto de esta instrucción. Recordemos que respecto a la población con DI, no ha sido posible comparar los subgrupos debido a la muestra reducida de niños y niñas que presentan esta condición.

La propuesta C, expone que además de la trascendencia de la enseñanza explícita de habilidades fonológicas es importante fomentar la comprensión mediante actividades funcionales y propone un enfoque ecléctico para la enseñanza de la lectoescritura. En este estudio, los resultados correspondientes a la población general, no evidenciaron mejoras en CF, lectura y escritura como consecuencia de la combinación de la enseñanza explícita de habilidades fonológicas con actividades orientadas hacia la comprensión. Por lo tanto, este trabajo, respecto a la población general, no coincidió con los planteamientos de Biemiller, 1994; Byrne y Fielding-Bamsley, 1993; Cunningham, Hall y De Fee, 1991; Eldredge, 1991; Gaskins, 1994; Morrow, 1992; Stahl, McKenna y Pagnucco, 1994 y Uhry y Shepherd, 1993;

cuando sugieren que la inmersión en la alfabetización a través de los enfoques orientados hacia el proceso puede ser aún más fructífera si se añade a ella la enseñanza explícita de la CF. Al analizar la población con DI, no han podido confirmarse los planteamientos que en este sentido hacen Anula, 1995; Clemente y Domínguez, 2003; Chaney, 1990; Del Río, 1995; Duffy y Roehler, 1987; Schneuwly, 1992 y Spiegel, 1992; cuando sugieren que de la combinación de CF con actividades auténticas y significativas se derivan mayores beneficios en el aprendizaje de la lengua escrita, especialmente en poblaciones con dificultades de aprendizaje o DI, debido a que la reducida muestra en este caso impidió la realización de las comparaciones estadísticas necesarias.

Adicionalmente se observó que el grupo control funcional –que no estuvo expuesto al programa ni a otra forma de enseñanza explícita de habilidades fonológicas- desarrolló habilidades fonológicas. Estos resultados –como se describe en los párrafos siguientes- pueden atribuirse a la influencia de la práctica auténtica y significativa de la lectura y la escritura (enfoque comunicativo-funcional) aunque este desarrollo fonológico no impactó en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Una posible explicación a este hecho puede encontrarse en la llamada curva de aprendizaje de esta población. Generalmente, las personas con DI presentan dificultades para aprender a un ritmo semejante al de sus compañeros, necesitando más tiempo para aprender y probablemente debido a ello los avances en lectura y la escritura no pueden percibirse claramente durante el ciclo escolar que duró la intervención.

Los anteriores resultados obtenidos en el análisis de las propuestas A, B y C de la segunda forma de relación CF-lectoescritura nos permiten corroborar la tercera alternativa para explicar este vínculo, es decir, como un proceso interactivo y recíproco en donde el desarrollo fonológico es una consecuencia del aprendizaje de la lectoescritura y, a la vez, este aprendizaje lo fomenta. Por lo tanto, este trabajo confirmó las evidencias ofrecidas por McGee y Purcell-Gates, 1997; Gunderson y Shapiro, 1988; Richgels, 1995; Sears, 1999 y Ukrainetz et al., 2000; Varble, 1990; Westby y Costlow, 1991 y Whitehurst y Lonigan 1998. Por otra parte, nuestros resultados no coinciden con las conclusiones del Cossu y equipo cuando argumentaron que la conciencia fonológica no es un prerequisite (Cossu y Marshall, 1990) ni una consecuencia del aprendizaje de la lectoescritura, porque precisamente hemos visto que es una consecuencia. En cambio, confirma los hallazgos de Gombert (2002), cuando dice que la conciencia fonológica implícita (CFi) se convierte en conciencia fonológica explícita (CFe) a través de la influencia de la experiencia lectora.

Después de valorar los supuestos que explican la relación CF-lectoescritura, podemos concluir que, de acuerdo a nuestro primer objetivo de investigación, es posible aprender a leer y a escribir a través de la práctica auténtica y significativa de la lectura y la escritura sin la enseñanza explícita de habilidades fonológicas en la población general (con y sin DI).

Al exponer la información del análisis realizado con la población que presenta DI mencionamos que existe una segunda observación que nos parece fundamental compartir. Ésta consiste en que sin estar expuesto a una enseñanza explícita de habilidades fonológicas (mediante el programa multimedia ni a través de las clases tradicionales) los niños y niñas con DI del subgrupo control funcional desarrollaron habilidades de segmentación, hecho que también en esa población, nos incita a considerar la tercer forma de relación CF-lectoescritura, que explica a la alfabetización como un proceso interactivo y recíproco en donde el desarrollo fonológico es una consecuencia del aprendizaje de la lectoescritura y, a la vez, este aprendizaje lo fomenta.

A partir de lo anterior coincidimos con la teoría de Gombert (2002) sobre el desarrollo metalingüístico. Según esta propuesta, aprender a leer en un sistema alfabético es un paso necesario para poder responder a las tareas que implican una conciencia fonémica explícita como segmentación, supresión y conteo de fonemas. En este estudio, el subgrupo con DI del enfoque funcional (donde se practica la lectura y la escritura auténticas) desarrolló habilidades en Segmentación (conciencia fonémica explícita –según Gombert).

Si la enseñanza explícita de habilidades fonológicas fuera la única vía para promover el desarrollo fonológico, entonces el subgrupo control del enfoque comunicativo-funcional no hubiera evidenciado tal desarrollo. Esto permite inferir que la práctica auténtica de la lectura y la escritura también puede impactar en la habilidad fonológica.

Por otra parte es sorprendente que en este caso se observara una evolución en Segmentación que como hemos señalado implica una tarea metalingüística de mayor dificultad. Una posible explicación es que esta habilidad se propicia a través de mayores niveles de aprendizaje de la lengua escrita que tienen lugar mediante la fonetización o tercer nivel de conceptualización de la lengua escrita. En este nivel se llega a estructurar una hipótesis silábica transitando de un momento cuantitativo a uno cualitativo (Ferreiro, 2003; Nemirovsky, 2004). De acuerdo a estos trabajos dichos logros alfabéticos se consiguen en

base a la práctica constante de la lectura y la escritura auténticas, planteamiento que coincide con el enfoque educativo del subgrupo control funcional que practicó habitualmente la lectoescritura con fines significativos y auténticos.

8.2. Críticas a los enfoques orientados hacia el proceso

Lo anterior nos lleva inevitablemente a comparar a los enfoques educativos en cuanto a logro en el aprendizaje de la lengua escrita; estas conclusiones, por ende, sirven como aporte a la crítica respecto al uso de estas propuestas educativas. Los enfoques orientados hacia el proceso han sido cuestionados por la falta de una enseñanza explícita de habilidades fonológicas sobre todo en contextos de educación especial, donde, según la opinión dominante, se amerita una instrucción más directa y explícita (p.e. Del Río, 1995; Graham y Harris 1994b; Lacasa, 1995; Sánchez, 1996). De acuerdo a la crítica, el alumnado con déficits de lectura (y sobre todo discapacidad intelectual) no parece beneficiarse mucho de las tareas propuestas por los enfoques orientados hacia el proceso y necesitaría incrementar sus habilidades de decodificación mediante una enseñanza explícita de habilidades fonológicas para apoyar la lectoescritura independiente.

Se ha considerado que los enfoques orientados hacia el proceso simplifican la naturaleza de la lengua escrita al no valorar lo suficiente la función de las operaciones específicas relacionadas con el reconocimiento de las palabras. Según esta perspectiva, alguien es competente una vez que ha automatizado previamente las operaciones de reconocimiento. En casos de DI, de acuerdo a esta visión, la enseñanza de la escritura tiende a enfocarse a las tareas de bajo nivel o de reconocimiento (léxico, sintaxis, ortografía, grafía, implican microprocesos) para fomentar la automatización de las operaciones de reconocimiento “previas” a las tareas de alto nivel como la comprensión.

Sin embargo, es inusual que este alumnado llegue a automatizar como se espera, y por lo tanto no llega a tener oportunidad de usar los procesos de alto nivel cognitivo como la producción de ideas o la construcción de textos (implican macroprocesos o procesos de alto nivel). Se han elaborado una gran cantidad de materiales, pero están enfocados en el desarrollo de habilidades motoras y en las reglas de conversión grafema-fonema, soslayando, por ejemplo, el aspecto medular de la escritura: la composición escrita (González-Pérez, 2003).

Orientar la enseñanza de la lengua escrita hacia tareas de bajo nivel, como hemos señalado, se deriva del argumento anterior: primero es necesario automatizar las destrezas de bajo nivel para después poder comprender, es decir, tener acceso a las de alto nivel. Sin embargo, esta visión obedece nuevamente al modelo de procesamiento ascendente “abajo-arriba” que demerita la actividad de quien lee o escribe; es decir, la dinámica interactiva entre la persona y el texto, favoreciendo simultáneamente la decodificación, la comprensión y desde luego, la automatización de los procesos.

Otra de las críticas a los enfoques orientados hacia el proceso ha sido la falta de concreción metodológica. Se ha insistido en que, a pesar de usar el término mediación para explicar la intervención docente, de forma paradójica, estos enfoques proponen facilitar la zona de desarrollo próximo sin una guía explícita, enfatizando el valor del contexto en sí mismo. Según la crítica, aunque importan de la filosofía vygotskiana el concepto de mediación, reducen su significado a la organización del entorno.

Sin embargo, aunque ciertamente no ha habido una explicación suficiente respecto a las concreciones didácticas en este caso del enfoque comunicativo-funcional, gran parte de las características metodológicas se han basado en los aportes de la perspectiva sociocultural (Vygotski, 1978). Esta perspectiva educativa atribuye mucha mayor importancia a los cambios de la Zona de Desarrollo Real (ZDR) usando elementos de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) a través del juego como facilitador de ZDP, de la interacción con iguales y esencialmente, de la función docente. El personal docente cumple la función de organizar este andamiaje por una parte, mediante ayudas distales, es decir, la elaboración de secuencias didácticas eligiendo los recursos pertinentes para elicitación de la habla, la escucha, la lectura y la escritura. Las ayudas distales utilizan como recursos didácticos a los proyectos, en los que usualmente se recuperan las festividades importantes para trabajar textos, elaborar cuentos, carteles, invitaciones, cómics, poesías, programas y hacer actuaciones o exposiciones; y, actividades motoras, es decir, secuencias didácticas probadas en años anteriores y valoradas especialmente por su impacto en el aprendizaje y su significatividad (uso del nombre propio, cuentacuentos, compartir actividades del fin de semana, etc.); por otra, a través de ayudas proximales, esto es, el fomento de las interacciones directas con la finalidad de mejorar las producciones escritas usando el modelamiento, las instrucciones, las preguntas, la retroalimentación, etc..

En general, para trabajar sobre una propuesta como ésta, se requiere no solamente de una planeación detallada, creativa y flexible sino también es necesario un elevado nivel

de control y organización de la clase, esto implica establecer reglas entre los y las participantes desde el inicio del curso porque así como la escasez de oportunidades de elección disminuye el poder del alumnado, la libertad ilimitada en el aula origina un desorden poco fructífero.

La otra fuente de crítica hacia este tipo de enfoques orientados al proceso se vincula a la frase de Kenneth Goodman “Aprender a leer es natural”. A partir de ella se infirió que, de acuerdo a Goodman, el aprendizaje de la lectoescritura es tan natural como el del habla, de tal manera que la lengua escrita y oral forman parte de un todo indisoluble. Calificar con el término *natural* el aprendizaje de la lengua escrita, ha sido interpretado por la crítica como un suceso biológico, bajo esta interpretación éste sería independiente a la educación formal. Obviamente, la lectoescritura, como sistema cultural, parece contradecir el calificativo de natural que en este caso se le adjudica porque el aprendizaje de la lengua escrita yace en un complejo de mediaciones sociales e instrumentales que facilitan el tránsito hacia la Zona de Desarrollo Próximo. A través del andamiaje es posible el recorrido desde las *funciones naturales* a las *funciones superiores o culturales* (Del Río, 1995).

Sin embargo, cuando Kenneth y Yetta Goodman sostenían que *Aprender a Leer es Natural* probablemente se referían a la necesidad de enseñar la lengua escrita de forma natural, es decir, en base a las funciones reales o auténticas, por tanto, el profesorado debe, de acuerdo a esta postura, enfocar su labor hacia el descubrimiento de que mediante el dibujo es posible plasmar no solamente objetos, sino también el lenguaje (Clemente y Domínguez, 2003).

El trabajo de Noam Chomsky (1965) puede ayudar a enriquecer esta explicación. Él afirmó que no podía explicarse el aprendizaje de la lengua oral a través de ninguna teoría serial o fragmentaria, argumentando la riqueza y variedad del lenguaje. De acuerdo a Chomsky, ninguna unidad lingüística (frases, palabras o fonemas) puede aprenderse por simple imitación y realizando las conexiones una por una para formar unidades mayores. Según su teoría, para saber una lengua hace falta descubrir cuáles de las distintas opciones son operativas en la propia comunidad hablante y esto se logra mediante un continuo proceso de reformulación y evaluación de hipótesis lingüísticas (Chomsky, 1965).

Los enfoques orientados hacia el proceso son acordes a las ideas de Noam Chomsky (1965): el aprendizaje de la lengua escrita no puede explicarse mediante teorías seriales o fragmentarias donde el conocimiento se construye reuniendo una a una las unidades menores hasta llegar a las mayores (artificializar el aprendizaje de la lengua escrita); además, para aprender, hace falta descubrir mediante un proceso constante de

reformulación de hipótesis cuáles alternativas son operativas en la comunidad alfabetizada (aprender *naturalmente* la lengua). Sin embargo, esto no implica que tal descubrimiento tenga lugar por sí solo; a diferencia del aprendizaje de la lengua oral, la lengua escrita requiere de la mediación del profesorado, es decir, de una enseñanza formal.

En los estudios de Hallyday (1975) también es posible encontrar otra explicación respecto a por qué y en qué sentido los enfoques orientados al proceso y específicamente el LI han denominado *natural* al aprendizaje de la lengua escrita. De su teoría se incorpora el aporte sobre el papel del contexto en el aprendizaje y el uso natural del lenguaje, es decir, el lenguaje se aprende mediante su uso, cuando es funcional en la vida cotidiana (Pinnell y Haussler, 1988). Por tanto, de acuerdo a este planteamiento, se aprende a leer y escribir, leyendo y escribiendo (Rosenblatt, 1938/1976; Smith y Goodman, 1971) desde edades muy tempranas en base a experiencias y libros auténticos (Lacasa, Anula y Martín, 1995a).

8.3 ¿Por qué la investigación y la práctica educativa promueven la enseñanza explícita de habilidades fonológicas?

Este estudio coincide con la forma de relación CF-lectoescritura que la explica como un proceso interactivo y recíproco en donde el desarrollo fonológico es una consecuencia del aprendizaje de la lectoescritura y, a la vez, este aprendizaje lo fomenta. No obstante, nos preguntamos por qué en la investigación y la práctica educativa aún domina la alternativa que describe al desarrollo fonológico como una condición previa determinante del posterior aprendizaje de la lectura (Schneider et al., 1997), es decir, como un factor crucial del buen o mal desarrollo lector, enfatizando la necesidad de la enseñanza explícita de habilidades fonológicas.

Hemos identificado una razón cuyo epicentro son los conceptos de lectura y escritura y se propaga hacia los instrumentos de investigación.

Cuando la manera de concebir a la lectura y la escritura se erige en la decodificación y la reproducción de grafías con ciertas condiciones caligráficas, evidentemente el enfoque tradicional evidencia mejores y más *oportunos* resultados, porque éstas son precisamente las habilidades fomentadas por tal perspectiva educativa.

La anterior, como lo indicaron Stahl y Miller (1989), atañe por supuesto a los instrumentos de evaluación. A diferencia de la enseñanza enfocada a la decodificación, los enfoques orientados hacia el proceso no enfatizan las habilidades tempranas de

reconocimiento de las palabras. Es por ello que cuando mediante instrumentos estandarizados se han examinado los efectos de estos enfoques en las habilidades mencionadas presentan resultados bajos, atribuibles a que tal perspectiva no enfatiza los procesos de decodificación especialmente de pseudopalabras, tales procesos se desarrollan paulatinamente a través de la práctica de la lengua escrita durante varios cursos y no en uno o dos cursos escolares como lo propone el enfoque tradicional; es así como los instrumentos de evaluación se corresponden a los conceptos de investigación.

Debido a ello, considerando que los subgrupos del enfoque comunicativo-funcional están expuestos a la enseñanza formal de la lectoescritura desde el inicio de la educación infantil, el progreso semejante en lectura y escritura de ambos enfoques observado en este trabajo induciría a concluir que el aprendizaje de la lengua escrita amerita una inversión temporal mayor cuando se usa este enfoque, sobre todo, porque tal similitud ha sido medida con instrumentos básicamente acordes a los conceptos de lectoescritura tradicionales.

Cuando la lectoescritura es concebida así, esta disparidad en la “velocidad de aprendizaje” puede ser una de las razones por las que el enfoque tradicional ha dominado en la práctica educativa durante muchas décadas, también puede ser la explicación de los resultados obtenidos por la mayor parte de estudios donde se compara el impacto en el desarrollo fonológico, la lectura y la escritura de ambos enfoques educativos.

Por lo tanto, a nuestro juicio, lo trascendente no consiste en combinar o no ambos enfoques educativos, sino en los conceptos de lectura y escritura en que éstos se cimentan porque, a partir de ellos, se considera o no importante enseñar explícitamente habilidades fonológicas. Los enfoques de enseñanza se sustentan en determinadas concepciones y modelos para explicar el procesamiento de la información y en base a ello conceden mayor o menor importancia a los micro y macro procesos, es decir, a la decodificación y a la comprensión en el caso de la lectura y al trazo de grafías y composición, en el caso de la escritura.

Por ejemplo, concretamente respecto a la población con DI, una de las claves en los modelos de enseñanza dominantes ha sido la teoría de los prerrequisitos centrada en el constructo de madurez. Creemos que la necesidad de la enseñanza explícita de habilidades fonológicas es parte de las concepciones de lectura y escritura basadas en este constructo. Esta teoría, insiste en la existencia de un momento específico en el que una persona está lista para aprender a leer y escribir y se fundamenta en las nociones piagetianas. A partir de ellas se considera inútil la enseñanza de la lengua escrita cuando no se ha logrado una

maduración o desarrollo cognitivo determinado. Alrededor de 1980 se creía necesario estimular las aptitudes motrices, verbales, intelectuales y perceptivas implicadas en el aprendizaje antes de inducir cualquier inmersión a la lengua escrita. Las personas con problemas de aprendizaje con o sin discapacidad, se consideraban enfermas a quienes había que suministrar cierto tratamiento para eliminar los síntomas.

Durante los años setenta se avanzó sobremanera en el estudio de la dislexia y desde inicios de los 90's esta teoría de los prerrequisitos para el aprendizaje de la lectura trasladó su objeto de estudio al desarrollo fonológico. En diferentes áreas del procesamiento fonológico, se han encontrado relaciones predictivas contundentes (Badian, 1994; Borstrom y Petersen, 1998; Elbro, Lundberg, Olofsson y Wall, 1980; Schneider y Näslund, 1993; Wagner y Torgesen, 1987). En particular, las tareas que demandan una CF explícita, como la unión de fonemas para formar una palabra o analizar sus sonidos constituyentes, han sido identificadas desde entonces como predictores efectivos del desarrollo lector (Brady y Shankweiler, 1991; Elbro, 1996; Sawyer y Fox, 1991).

De acuerdo a los anteriores supuestos maduracionistas, una persona con DI, si acaso, aprendería mecánicamente algunas letras, palabras o frases (Bach, 1980). Es por ello que en casos con esta discapacidad, la enseñanza de la lectoescritura se apoya básicamente en *tareas de bajo nivel*. Lo anterior se deriva precisamente del argumento de que primero es necesario automatizar las destrezas de bajo nivel para poder comprender, es decir, tener acceso a las de alto nivel, como hemos dicho, en base a los modelos de procesamiento ascendentes.

A partir de lo anterior, un aspecto fundamental para valorar la necesidad de recuperar los modelos de procesamiento interactivos, reside en la teoría sociocultural. Para explicar la trascendencia del lenguaje en los procesos de desarrollo intelectual, es importante recordar la función de los instrumentos mediadores de formas de desarrollo superiores eminentemente humanas: el lenguaje oral y escrito, el arte, los medios mnemotécnicos, sistemas numéricos, etc. (Clemente y Domínguez, 2003).

Cuando no se promueven actividades de alto nivel, los recursos atencionales que debieran dirigirse a tareas más complejas, tales como composición y revisión, a menudo se consumen en tareas de bajo nivel como la transcripción.

Quienes criticaban el concepto de *madurez* por su escasa operatividad en el terrero de la didáctica de la lengua escrita derivaron la llamada *lectura emergente*, que abanderando implícitamente la tercera forma de vincular la CF con la lectoescritura, es decir,

como un proceso interactivo y recíproco, propone un desarrollo indefinido de este aprendizaje entre la conducta temprana de alfabetización y los comportamientos mostrados cuando se puede leer y escribir de modo independiente y convencional sin que ninguno de estos dos momentos tenga un período de inicio o final concretos.

Las habilidades llamadas de lectoescritura emergente, comienzan a evolucionar desde el nacimiento de manera tácita y en todos los aspectos del desarrollo, construyéndose durante toda la vida. Son el resultado de la mezcla permanente de experiencias y destrezas, por ende, todas las personas pueden beneficiarse de estas experiencias mientras vivan, aunque los beneficios sean distintos para cada quien de acuerdo a sus características. Tales experiencias pueden ser: contar chistes, colorear, compartir un relato o anécdota, hojear una revista y todas ellas ponen su grano de arena en el acercamiento social (Stratton, 1999).

Recuperando las nociones de la lectura emergente y en consecuencia, una concepción de lectura y escritura diferente a la tradicional, el enfoque comunicativo-funcional propuso sustituir como prioridades de enseñanza los aspectos caligráficos u ortográficos de la escritura por el contenido expresivo porque la escritura constituye un contexto apropiado para el aprendizaje de la conciencia fonémica (Ukrainetz, 2001).

Por ende, como lo evidencian los resultados de este estudio, no hace falta una enseñanza explícita de habilidades fonológicas debido a que la práctica de la lectura y la escritura impactan en el desarrollo fonológico. Tal como lo puntualizaron Cupples y Iacono (2002), la enseñanza de la lectura alfabética (conversión grafema-fonema) puede facilitar el desarrollo de la conciencia fonológica en la población con DI (por lo menos en la unión de fonemas y conformación de palabras). Según las autoras, esto no significa que la habilidad para operar conscientemente sobre los aspectos formales del lenguaje no juegue ningún rol en la adquisición de la lectura, sino que tal como lo han evidenciado una serie de investigaciones (Goswami y Bryant, 1990; Gunderson y Shapiro, 1988; McGee y Purcell-Gates, 1997; Morais, Alegria y Content, 1987; Olson, 1994; Perfetti, Beck, Bell y Hughes, 1987; Richgels, 1995; Sears, 1999; Treiman, 1998; Ukrainetz et al., 2000; Varble, 1990; Vernon y Ferreiro, 1999; Westby y Costlow, 1991 y Whitehurst y Lonigan 1998) la relación entre esta habilidad metalingüística y la adquisición de la lectura es recíproca, de tal manera que cuando una se desarrolla, fomenta la evolución de la otra.

De acuerdo al análisis de Tolchinsky (1993) en definitiva, Luria y Vygotski fueron los primeros investigadores en reconocer que no es la comprensión del sistema de escritura la

que origina el acto de escribir, sino es el mismo acto de escribir el desencadenante de la comprensión. Solamente escribiendo, es posible develar el secreto de la escritura, es decir, su mecanismo y su función se descubre al escribir y no al estudiar el sistema de escritura. Así, la relación entre lectura y escritura constituye uno de los pilares de los enfoques orientados al proceso, cuyos principios subyacentes han originado acérrimos debates (Edelsky, 1990).

Como hemos visto, el trasfondo del uso casi universal de los enfoques tradicionales está compuesto por concepciones de la lectura y la escrita, abarcando modelos de procesamiento ascendente de la información y la teoría de los prerrequisitos desde el constructo de madurez hasta la enseñanza explícita de habilidades fonológicas. En contraste, los enfoques orientados hacia el proceso abogan por modelos de procesamiento esencialmente interactivos desde los que se explora, por ejemplo, el impacto de la práctica auténtica y significativa de la lengua escrita en el desarrollo fonológico y dinamicidad del vínculo entre lectura y escritura, a partir de él mejor nombrada como lectoescritura; por otra parte estos enfoques se edifican en la propuesta sobre la influencia del aprendizaje en el desarrollo (aprendizaje-desarrollo) en lugar de plantear el desarrollo de ciertos prerrequisitos como condición para aprender o para aprender bien (desarrollo-aprendizaje).

8.4. Beneficios de la enseñanza de la lengua escrita a través de los enfoques orientados hacia el proceso

En nuestra opinión, la motivación es una de las claves del aprendizaje. Niños y niñas a menudo experimentan una sensación de propiedad de sus productos escritos y es muy probable que deseen leer algo que ha sido escrito por ellos mismos (Sulzby, 1985, 1986; Treiman, 1998). Los enfoques orientados hacia el proceso proponen ayudar a asumir la responsabilidad de dirigir el propio aprendizaje y esta libertad genera una sensación de propiedad. Al proveer de un razonable nivel de responsabilidad y libertad en la dirección del propio aprendizaje se incrementa la motivación intrínseca (Guthrie y Alao, 1997), de hecho, quienes sienten tener libertad para elegir sobre qué leer, escribir o interpretar pueden involucrarse más, asumir retos y despertar su curiosidad en comparación con quienes no viven esta experiencia.

Precisamente, debido a la concepción de la escritura como fuente motivacional, se modificó la importancia concedida originalmente al constructo de madurez. Se cuestionó que a partir de esta noción, en el nivel de Infantil se desechara la enseñanza de la escritura y la

lectura, convirtiéndose la escuela en el único sitio donde no era posible interactuar con el universo de las letras de forma *mentalmente comprometida*.

Este llamado *compromiso mental* consiste en hacer presente la lectoescritura de forma explícita, es decir, tomarla en cuenta como una parte importante del quehacer docente. Posiblemente el llamado cambio representacional, derivado del éxito según Karmiloff Smith (1994) puede facilitarse a través de este compromiso mental. De acuerdo a esta autora, el cambio representacional se genera mediante la estabilidad y éxito y no a través del conflicto o el fracaso (Tolchinsky, 1993).

Entre mayor sea el compromiso implicado en el trabajo del texto, mayor será el ejercicio cognitivo y la comprensión de la lectura. El compromiso referido es de tipo mental y se origina mediante la necesidad de comprender y no a través de prácticas para descifrar o repetir frases y ejercicios de subrayado de las ideas principales. A partir de lo anterior, esta autora sugiere otra idea clave respecto de la motivación hacia el aprendizaje: alguien progresa en su aprendizaje no solamente a través de los fallidos intentos anteriores o por los problemas a resolver sino para comprender o entender más y/o mejor. Originalmente esta es una idea piagetiana rescatada por ella y propone que la motivación para entender más y mejor se despierta cuando una persona descubre que su conducta puede resolver el problema (es decir, consigue el éxito), entonces se interesa por explicar más a fondo lo que está realizando y no se conforma con la resolución del conflicto. De esta manera se motivan otras formas de solución, nuevas alternativas más elaboradas o complejas derivadas del éxito inicial (Tolchinsky, 1993).

Desde el movimiento del LI y en general, desde los enfoques orientados hacia el proceso, se busca la participación de quienes aprenden en la planificación de su trabajo y en la toma de decisiones; la implicación en el propio quehacer potencia la motivación intrínseca (Lacasa, Anula y Martín, 1995a). En opinión de Goodman y Goodman (1990) solamente cuando quien aprende participa en las experiencias literarias se siente incluido dentro de ellas, de lo contrario, como sucede en el currículum rígido, tiende a autoexcluirse. Como puede observarse, en palabras de Zimmerman, la autorregulación es un proceso interactivo complejo donde convergen componentes metacognitivos, comportamentales y motivacionales (Zimmerman, 1995).

Según nuestras apreciaciones, la relación entre compromiso mental y cambio representacional ejemplifica el vínculo entre los procesos afectivos y cognitivos, toda vez que, en este caso, la motivación impulsa el aprendizaje. Cuando este binomio se logra, la

escritura se convierte en lo que Tolchinsky (1993:94) llama *instrumento epistémico*, una herramienta útil en la transformación del conocimiento, siendo además de la motivación, otra de las enormes ventajas de la enseñanza bajo enfoques orientados hacia el proceso como el comunicativo-funcional. Precisamente, una de las ideas esenciales de Tolchinsky (1993) es la importancia de los medios simbólicos como dominio de desarrollo. Desde esta perspectiva, obviamente, los sistemas simbólicos no funcionan solamente como transmisores del conocimiento, sino como generadores de éste (Tolchinsky, 1993).

Basándose en Vygotsky (1982), Olson –en prensa- y Wells (1987) comparten la idea anterior: La escritura permite tener acceso a nuevas formas de pensar porque el pensamiento se reestructura a través de ella. Wells resalta la inexorable transcendencia de enseñar a usar la lectura y la escritura como herramienta del pensamiento; esta instrumentación de la lengua escrita no se consigue de forma innata, es necesaria la mediación docente.

Al hablar, no se posee completamente la estructura del lenguaje, la arquitectura del lenguaje oral es sincrética y dialógica. La escritura en cambio, requiere de una inversión mucho mayor de tiempo y trabajo. Ella, además de reestructurar instrumentalmente al lenguaje, reestructura la propia Zona Sincrética de representación y la Zona de Desarrollo Próximo. La Zona Sincrética representacional llega a ser, con la escritura, más instrumental, es decir, menos social y sensorial; la Zona de Desarrollo Próximo se organiza en torno a los mecanismos de mediación individuales usando los mediadores instrumentales propios: hacer borradores, hablar en voz alta, retomar otros escritos, etc..

Como señala Rivière (1985), el desarrollo de las funciones psicológicas superiores implica una internalización y asimilación de instrumentos en un contexto de interacción y esto significa aprendizaje. A diferencia de este autor, Vygotski no explica al aprendizaje como consecuencia del desarrollo; para él, el aprendizaje desencadena transformaciones evolutivas internas capaces de operar en momentos de interacción personal. La escritura, sin duda, demanda un Nivel mayor de Desarrollo Actual y de apropiación de las herramientas culturales de mediación. Mientras el habla crea una mente social del momento, del presente, la escritura construye una mente personal a distancia (Del Río, 1995).

Evidentemente, la producción escrita exige unos requisitos cognitivos ausentes en la expresión oral, inclusive, las condiciones descritas, implican una diferencia tangible en las relaciones pensamiento-lenguaje al usar uno u otro lenguaje. No obstante, los beneficios de

la alfabetización se evidencian no solamente en el medio escrito, sino, a la vez, impactan en la lengua oral. Siendo así, la escritura no representa simplemente una transcripción del lenguaje oral (definición del estructuralismo) usando un código distinto, sino además –y sobre todo-, amerita de procesos de pensamiento distintos. El lenguaje escrito es pues, para Olson una tecnología de la mente, porque trae a la conciencia las estructuras lingüísticas como la forma lógica, patrones fonológicos y estructura gramatical (Martín, 1995), este aprendizaje no es simplemente una técnica, supone la asimilación de un instrumento cultural.

Al leer y escribir, se abre un nuevo espacio donde aparece representada la realidad, es por ello que la lectoescritura, en definitiva, tiene el cometido de enseñar no sólo la palabra, sino el universo.

8.5. Aportes

Algunos de los aportes de este estudio se describen a continuación. En primer lugar, se ha demostrado que además de aprender a leer y a escribir mediante la enseñanza explícita de habilidades fonológicas (enfoque tradicional), existe la posibilidad de hacerlo mediante la práctica auténtica y significativa de la lectura y la escritura sin necesidad de la enseñanza explícita de habilidades fonológicas. Lo anterior ha sido probado en dos poblaciones: general (con y sin discapacidad intelectual (DI) y con discapacidad intelectual leve, evidentemente, las personas con DI aprenden a un ritmo mucho más lento en comparación con quienes no presentan esta condición y probablemente debido a esta circunstancia no ha sido posible observar en este estudio la evolución del aprendizaje de la lectura y la escritura en esta población; al finalizar la intervención la evolución en el aprendizaje de una y otra población fue significativamente dispar.

En segundo lugar, en el contraste de las diferentes formas de explicar la relación conciencia fonológica-lectoescritura, se identificaron como constructos centrales por un lado, a la enseñanza explícita de habilidades fonológicas y por otro a la práctica auténtica y significativa de la lectura y la escritura. Ambos constituyen los puntos nodales de sus respectivos enfoques educativos; el primero lo es del enfoque tradicional y el segundo del enfoque comunicativo-funcional abordados en este estudio.

En tercer lugar, hemos asociado la evidencia experimental revisada sobre la enseñanza de la lengua escrita con las alternativas actualmente identificadas mediante las que se ha explicado la relación CF-lectoescritura. Entre ellas, reconocimos a la opción más

aceptada en la actualidad tanto en la investigación como en la práctica educativa y se subdivide, a su vez, en tres propuestas; una de éstas ha sido frecuentemente sugerida por la investigación: la combinación de la enseñanza explícita de habilidades fonológicas con la práctica auténtica y significativa de la lectura y la escritura.

Sin embargo, como otro de los aportes del trabajo, observamos que tal invitación a asumir un enfoque ecléctico se cimenta en el modelo de procesamiento ascendente desde donde primero es necesario decodificar para después poder comprender, prorrogando para una segunda etapa la interacción de los procesos intervinientes en la lengua escrita y la participación en ella de quien lee; en otras palabras, se enfatiza la necesidad de operar con facilidad (automatizar) sobre los procesos de bajo nivel (reconocimiento de la palabra escrita) como requisito para construir significados. Por lo tanto, debido a que esta propuesta se erige a partir del modelo de procesamiento ascendente, aunque reconoce la construcción de significados como lo más importante del aprendizaje de la lengua escrita, no puede prescindir de la enseñanza explícita de habilidades fonológicas.

En cuarto lugar, el presente trabajo constituye un aporte a la enseñanza de la lengua escrita a personas con DI dentro de aulas ordinarias como parte de grupos heterogéneos; en consecuencia, éste no es un estudio de laboratorio, se ha desarrollado dentro de contextos educativos reales.

En quinto lugar, se prestó atención especial a la crítica sobre los enfoques orientados hacia el proceso, intentando responder a ella a partir de la investigación compilada hasta la actualidad sobre todo en relación a la enseñanza explícita de habilidades fonológicas, las características metodológicas-función docente y la diferencia en el aprendizaje de la lengua oral frente al de la lengua escrita.

8.6. Limitantes

También se han reconocido por lo menos, tres limitantes evidentes. Por una parte, el número de participantes de los subgrupos es desigual. Ha sido sumamente complicado encontrar colegios dispuestos a participar en la investigación bajo argumentos como la falta de tiempo disponible debido a la saturación de la carga horaria. Por lo tanto, la muestra estuvo sujeta a esta situación para cubrir los requisitos demandados por este trabajo.

Esto nos remite inevitablemente a una nueva limitante; la conformación de los grupos estuvo condicionada por los enfoques educativos y por la respuesta de los colegios ante la

invitación a participar en este estudio; respecto al enfoque comunicativo-funcional, las docentes responsables de los grupos consideraron conveniente que solamente uno de los colegios se constituyera como grupo experimental para evitar posibles incorformidades de padres y madres. Debido a ello se seleccionó al azar el colegio que recibiría el apoyo del programa de desarrollo fonológico.

Por otra parte, este trabajo ha hecho posible comprobar la utilidad de la práctica auténtica y significativa en el aprendizaje de la lectoescritura y en el desarrollo fonológico en población general. Sin embargo, no ha sido posible explorar las alternativas de relación CF-lectoescritura en la población con DI debido al reducido tamaño de la muestra que impidió realizar comparaciones estadísticas. Por lo tanto, por esta razón las conclusiones en torno a las personas con DI son sumamente limitadas y además el período en el que se desarrolló la intervención, como hemos visto, ha sido insuficiente para apreciar la evolución del grupo con DI en Lectura y Escritura cuando éstas se promueven a través de la práctica auténtica y significativa de la lengua escrita.

Finalmente, los test empleados no han permitido establecer las edades de lectura o escritura de la muestra participante, por tanto, no ha sido posible usar a la edad de lectura como parámetro de contraste como se suele hacer en estos casos y todas las comparaciones se realizaron en base a recursos estadísticos. Por otra parte, al no poder establecer las edades de lectura, tampoco se han establecido pares de control para cada persona (control-peers).

8.7. Investigaciones futuras

Considerando las razones expuestas en los dos últimos capítulos de este trabajo respecto a por qué la teoría de los prerrequisitos sigue primando en la investigación y en la práctica de la enseñanza de la lengua escrita, es conveniente la aparición de nuevas investigaciones que continúen ofreciendo aportes para catapultar innovaciones en el quehacer educativo. Como ha sido descrito, el enfoque comunicativo-funcional comienza la inducción intencional y formal a la lengua escrita desde el primer año del nivel de Infantil (eso sucedió en los 3 colegios participantes de este enfoque), en cambio, el enfoque tradicional lo hace desde el primer curso del nivel primaria. Debido a lo anterior, en el futuro, es muy importante realizar estudios longitudinales para observar los efectos del enfoque comunicativo-funcional a largo plazo y no solamente durante un curso escolar, sobre todo considerando el ritmo de aprendizaje de las personas con DI. De esa manera podrán

recuperarse los indicios ofrecidos por este estudio respecto al desarrollo fonológico de la población con DI sin necesidad de una enseñanza explícita de habilidades fonológicas y su impacto en la lectura y la escritura tal como ha tenido lugar en la población general de esta investigación. Por supuesto, la población con discapacidad intelectual puede beneficiarse del uso e inmersión en el mundo letrado. Históricamente se ha asumido que, ante esta discapacidad, tales aprendizajes son posibles solamente de forma excepcional, con un alto costo y pobres resultados, sin embargo, en gran medida, los bajos logros al respecto se atribuyen a las bajas expectativas. Además, suele aceptarse aun la teoría de los prerrequisitos especialmente cuando se trata del aprendizaje de personas con DI.

La edad mental, el desarrollo de ciertas habilidades como lengua oral, lateralidad, esquema corporal, orientación espacial, organización temporal, madurez perceptiva, discriminación auditiva y visual y ciertos conocimientos base sobre colores, formas y letras, siguen considerándose como puntos de partida para iniciar la enseñanza de la lengua escrita. Es necesario que las investigaciones futuras exploren cuál es la influencia de las bajas expectativas en estos aprendizajes. También es fundamental seguir escudriñando el papel del aprendizaje en el desarrollo con el propósito de sustituir en la práctica la noción de prerrequisitos y, evidentemente, del constructo de madurez por propuestas educativas dirigidas a aprovechar los beneficios del aprendizaje en el desarrollo de una persona, considerando sus competencias actuales (fortalezas y debilidades) como un referente más que como un obstáculo. De esta forma contribuiremos a explotar las habilidades cristalizadas o potencialidades de cada quien en lugar de asumir una actitud docente pasiva, pesimista y negligente cuyos únicos logros son el despilfarro de recursos y de tiempo vital tanto de niñas y niños como del personal docente.

Por otra parte, para recabar la información proveniente del enfoque comunicativo-funcional, es necesario que los instrumentos de medición valoren no solamente microprocesos como la decodificación (habilidades de reconocimiento de letras y palabras), en la lectura, y la codificación, en la escritura. Es muy importante recoger también información sobre macroprocesos, es decir, comprensión, en el caso de la lectura, y planificación y revisión en el caso de la escritura. En definitiva, los instrumentos de medición deberían incluir la composición escrita o contenido expresivo, como se denomina en el Test de Análisis de Lectoescritura (TALE), a partir de la elaboración de un texto libre. Para que ésta y las futuras investigaciones sobre lengua escrita sean fructíferas, es indispensable incitar otras alternativas de enseñanza, donde en el reconocimiento de la reciprocidad lectura-escritura se incluya una práctica auténtica y significativa. No es posible seguir

sosteniendo en la vida escolar cotidiana de cualquier lugar, enfoques de enseñanza cuya columna vertebral resida en la repetición monótona de sonidos y la reproducción escrita de sílabas o letras con escaso o nulo significado para quien aprende.

Continuar con estas prácticas significa seguir subestimando el poder de la motivación, motor del llamado compromiso mental desde donde niños y niñas sienten la necesidad de plantear preguntas, buscar respuestas y movilizar saberes para encontrarlas. Si motivar es tan importante en personas sin discapacidad ¿qué tan trascendente lo será en la población que la presenta? También significa soslayar el valor de la lengua escrita como instrumento epistémico; es cierto, es posible aprender a leer y a escribir de forma tradicional, sin embargo, convertir la lengua escrita en una herramienta al servicio del pensamiento no es algo que sucede como simple consecuencia de la alfabetización, no es inherente a ella; entre el llamado instrumento epistémico y la alfabetización hay una enorme distancia mediada por la aprehensión de una diversidad de funciones: la lengua escrita sirve para narrar, describir, argumentar, exponer, dar a conocer información, sentimientos, ideas, opiniones, preguntas, viajar por otros tiempos y espacios reales e imaginarios inaccesibles a nuestras circunstancias, conocer a otras personas y, a la vez, conocernos, en conclusión para disfrutar, comunicar y ver; en otras palabras, para poder crecer y movilizarnos a través de ella y así en su protagónica función de instrumento epistémico, crear y re-crearnos.

REFERENCIAS

- Aarón, P.G. (1995a). Differential diagnosis of reading disabilities. *School Psychology Review*, 24, 3, 345-360.
- Aarón, P.G. (1995b). Recent advances in reading instruction and remediation. *School Psychology Review*, 24, 3, 327-330.
- Aceña, J. M. (1995). *La dislexia, una deficiencia neurolingüística compleja: implicaciones didácticas*. Madrid.
- Acredolo, L. P. (1978). Development of spatial orientation in infancy. *Developmental Psychology*, 14, 224-234.
- Adams, M. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge: MIT Press.
- Adlard, A. y Hazan, V. (1998). Speech perception in children with specific reading difficulties (dyslexia). *Quarterly Journal of Experimental Psychology: Human Experimental Psychology*, 1, 153-177.
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2003). Educación Inclusiva y Prácticas en el Aula. Informe-Resumen Marzo. Agencia Europea: Suiza. Recuperado el 4 de Abril de 2012 de <http://www.european-agency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-classroom-practices/iecp-es.pdf>
- Ahumada, L. y Casado, T. (2007). El alumno como productor de textos desde los 3 a los 11 años en el CEIP "El Quijote". En Secretaría General Técnica (Ed.). *La magia de las letras. El desarrollo de la lectura y la escritura en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ajuriaguerra, J. y Auzias M. (1984). *La escritura del niño*. Barcelona: Laia.
- Allen, J. (1988). *Literacy development in whole language kindergartens* (Tech. Rep. No. 436). Urbana: University of Illinois at Urbana-Champaign, Center for the Study of Reading. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 300 780).
- Allen, J., Michalove, B., Shockley, B. y West, M. (1991). "I'm really worried about Joseph": Reducing the risks of literacy learning. *The Reading Teacher*, 44, 458-472.
- Allen, R.V. (1976). *Language experiences in communication*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Aller, C. et al. (1990). *Estrategias lectoras. Juegos que me animan a leer*. Alcoy: Marfil.
- Almasi, J. F., Martín, B, Gambrell, L. B. y Pressley, M. (1994). Toward Disciplined Inquiry: A Methodological Analysis of Whole Language Research. *Educational Psychologist*, 29(4), 193-202.

- Altweiger, B., Edelsky, C. y Flores, M. B. (1987/Noviembre). Whole Language: What's new? *The reading teacher*, 41(2), 144-155.
- Álvarez, A. y Del Río, P. (1990). Aprendizaje y desarrollo: la teoría de la actividad y la Zona de Desarrollo Próximo. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (eds.). *Desarrollo Psicológico y Educación. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- American Association for Mental Retardation. (2002). *El retraso mental*. México, D.F.: Manual Moderno.
- Anderson, R.C., Hiebert, E.H., Scott, J.A., y Wilkinson, I.A.G. (1985). *Becoming a nation of readers: The report of the Commission on Reading*. Washington, DC: National Academy of Education, Commission on Education and Public Policy.
- Anderson, R.C. y Pearson, P.D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in Reading. En P.D. Pearson (Ed.), *Handbook of Reading Research* (pp. 255-292). White Plains, NY: Longman.
- Anula, J. J. (1995). La práctica del lenguaje integrado, donde motivación y comprensión van unidas. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 51-69.
- Ariel, A. (1992). *Education of children and adolescents with learning disabilities*. Nueva York: Mc Millan.
- Arnáiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Ayres, L. (1995). The efficacy of three training conditions on phonological awareness of kindergarten children and the longitudinal effect of each on later reading acquisition. *Reading Research Quarterly*, 30 (4), 604-606.
- Bach, H. (1980). *La deficiencia mental*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- Baddeley, A.D. (1986). *Working Memory*. Oxford: Oxford University Press.
- Baker, L. y Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. En P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research*. White Plains, NY: Longman.
- Ball, E. W. (1993). Phonological awareness: What's important and to whom?. *Reading and Writing*, 5, 141-160.
- Ball, E. W. y Blachman, B. A. (1991). Does phoneme segmentation training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, 26, 49-66.
- Ballantine, F. A. (1952). Age changes in measures of eye movements in silent reading. *Psychology of Teaching Reading*, 19, 117-122.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice Hall.

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. Nueva York: Freedman.
- Basil, C. y Reyes, S. (2003). Acquisition of literacy skills by children with severe disability. *Child Teaching and Therapy*, 19, 1, 27-48.
- Barr, J. (1974). *Language and meaning, studies in Hebrew language and biblical exegesis: papers read at the Joint British-Dutch Old Testament Conference held at London, 1973*. Netherlands: Brill.
- Bazán, A. (1999). La enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela primaria pública. En A. Bazán (Comp.). *Aportes conceptuales y metodológicos en psicología aplicada*. Ciudad Obregón, México: Instituto Tecnológico de Sonora.
- Bazán, A. (2001). *Método de Enseñanza Funcional de la Lectura y la Escritura en el Primer Grado de Primaria*. México: Instituto Tecnológico de Sonora.
- Beech, J. R. y Harding, L. M. (1984). Phonemic processing and the poor reader from a developmental lag viewpoint. *Reading Research Quarterly*, 19, 357-366.
- Beers, J. y Henderson, E. (1977). A study of developing orthographic concepts among first graders. *Research in the Teaching of English*, 11, 113-148.
- Bergeron, B. (1990). What does the term "whole language" mean? Constructing a definition from the literature. *Journal of Reading Behavior*, 22, 301-329.
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la Lingüística del Texto*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Berninger, V. W. (1999). Coordinating transcription and text generation in working memory during composing: Automatic and constructive processes. *Learning Disability Quarterly*, 22 (2), 99-112.
- Berninger, V. W., Abbott, R. D., Whitaker, D., Silvester, L. y Nolen, S. (1995). Integrating low-level skills in treatment protocols for writing disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 18, 293-309.
- Berninger, V. W., Vaughan, K., Abbott, R. D., Brooks, A. Abbott, S. P., Rogan, L., et al. (1998). Early intervention for spelling problems: Teaching functional spelling units of varying size with a multiple-connections framework. *Journal of Educational Psychology*, 90, 587-605.
- Berninger, V.W., Whitaker, D., Feng, Y., Swanson, H.L. y Abbott, R.D. (1996). Assessment of planning, translating and revising in junior high writers. *Journal of School Psychology*, 34 (1), 23-52.
- Bertelson, P. (1993). Reading acquisition and phonemic awareness testing: How conclusive are data from Down syndrome? Remarks on Cossu, Rossini y Marshall (1993), *Cognition*, 48, 281-283.

- Biemiller, A. (1970). The development of the use of graphic and contextual information as children learn to read. *Reading Research Quarterly*, 6, 75-96.
- Biemiller, A. (1994). Some Observations on Beginning Reading Instruction. *Educational Psychologist*, 29(4), 203-209.
- Bird, J., Bishop, D. y Freeman, N. (1995). Phonological awareness and literacy development in children with expressive phonological impairments. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 446-462.
- Bissex, G. (1980). *Gyns at wrk: A child learns to write and read*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Boder, E. (1973). Developmental dyslexia: A diagnostic approach based on three atypical reading-spelling patterns. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 15, 663-687.
- Boljonis, A. y Hinchman, K. (1988). First graders' perceptions of reading and writing. En J. E. Readence y R. S. Baldwin (Eds.), *Dialogues in literacy research* (pp. 107-114). Chicago, IL: National Reading Conference.
- Booth C. (1992). The importance of reading for people with severe learning difficulties. *Newsletter Portsmouth Downs Syndrome Trust*, 3: 7-8.
- Bozhovich, L.I. (1968). *La personalidad y su formación en la edad infantil*. Moscú: Proveschenie.
- Bradley, L. y Bryant, P.E. (1978). Difficulties in auditory organisation as a posible cause of reading backwardness. *Nature*, 271, 746-747.
- Bradley, L. y Bryant, P.E. (1983). Categorising sounds and learning to read: a causal connection. *Nature*, 301, 419-421.
- Bradley, L. y Bryant, P.E. (1985). *Rhyme and reason in reading and spelling*. *International Academy for Research in Learning Disabilities Series*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Brady, S. A. (1991). The role of working memory in reading disability. En S. A. Brady y D. P. Shankweiler (Eds.), *Phonological processes in literacy*, 129-151. Hillsdale, NJ.: Erlbaum.
- Brady, S. A., Fowler, A., Stone, B. y Winbury, N. (1994). Training phonological awareness: A study with inner-city kindergarten children, *Annals of Dyslexia*, 44, 26-59.
- Brady, S. A. y Shankweiler, D.P. (Eds.) (1991). *Phonological processes in literacy*. Hillsdale, NJ. Erlbaum.
- Brady, S. A., Shankweiler, D. y Mann, V. A. (1983). Speech perception and memory coding in relation to reading ability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 35, 345-367.

- Brancal, M; et. al. (2005). *Evaluación de la Discriminación Auditiva y Fonológica*. Lebón: Barcelona.
- Braslavsky, B.P. (2003). *¿Primeras letras o primeras lecturas?*. Buenos Aires: F.C.E.
- Bravo, L. (1999). La conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura, *Boletín de Investigación Educativa*, 14, 27-37.
- Bravo, L. (2002). La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura. *Estudios pedagógicos*, 28, 162-177.
- Brenan, F. e Ireson, J. (1997). Training phonological awareness: A study to evaluate the effects of a program of metalinguistic games in kindergarten. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 9, 241-263.
- Bridge, C. y Hiebert, E. (1985). A comparison of classroom writing practices, teacher's perceptions of their writing instruction, and textbook recommendations on writing practices. *Elementary School Journal*, 86, 155-172.
- Bronckart, J. P. (1987). Interactions, discours, significations. *Langue française*, 74, 29-59.
- Brooks, A., Vaughan, K. y Berninger, V. (1999). Tutorial interventions for writing disabilities: Comparisons of transcription and text generation processes. *Learning Disability Quarterly*, 22, 113-128.
- Brown, A. y Campione, J. (1990). Interactive learning environments and the teaching of science and mathematics. En M. Gardner, J. Green, F. Reif, A. Shoenfield, A. di Sessa y E. Stage (Eds.), *Toward a scientific practice of science education* (pp. 112-139). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Brown, C. L. (1991). *Whole concept mathematics: A whole language application*. Educational Horizons, 69 (3), 159-163.
- Bruck, M. (1992). Persistence of Dyslexics' phonological awareness deficits. *Developmental Psychology*, 28, 874-886.
- Bruck, M. y Treiman, R. (1990). Phonological awareness and spelling in normal children and dyslexics: the case of initial consonant clusters. *Journal of Experimental Child Psychology*, 50, 156-178.
- Bruck, M., Treiman, R., Caravolas, M., Genesee, F. y Cassar, M. (1998). Spelling skills of children in whole language and phonics classrooms. *Applied Psycholinguistics*, 19, 669-684.
- Bruner, J. (1966). On cognitive development. En J. S. Bruner (Ed.) *Studies in cognitive growth*. New York: John Wiley.
- Bruner, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Psicología.

- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Psicología.
- Bruner, J. y Haste, H. (1990). *La elaboración del sentido*. Barcelona: Paidós.
- Bryant, P.E. y Goswami, U. (1987). Beyond grapheme-phoneme correspondence, *Cahiers de Psychologie Cognitive* 7: 439-443.
- Bryant, P.E., MacLean, M., Bradley, L.L. y Crossland, J. (1989). Nursery rhymes, phonological skills and reading. *Journal of Child Language*, 16, 407-428.
- Bryant, P.E., MacLean, M., Bradley, L.L. y Crossland, J. (1990). Rhyme and alliteration, phoneme detection and learning to read. *Developmental Psychology*, 26, 429-438.
- Buckley, S. (1992). Enseñar a leer para enseñar a hablar a los niños con síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down*, 9, 4-7.
- Buckley, S., Bird, G. y Byrne, A. (1996). Reading acquisition by young children. En B. Stratford y P. Gunn (Eds.), *New approaches to Down Syndrome* (268-279). London: Cassell.
- Burns, J. y Richgels, D. (1989). An investigation of task requirements associated with invented spellings of 4-year-old with above average intelligence. *Journal of Reading Behavior*, 21, 1-14.
- Bus, A.G. y van Ijzendoorn, M.H. (1999). Phonological awareness and early reading: A meta-analysis of experimental training studies. *Journal of Educational Psychology*, 91, 403-414.
- Butler, S. (1991). The writing connection. En V. Froese (Eds.), *Whole-language. Practice into theory* (97-148). Boston and London: Allyn and Bacon.
- Byrne, B. (1998). *The foundation of literacy: The child's acquisition of the alphabetic principle*. Hove, UK: Psychology Press.
- Byrne, B. (1993). Learning to read in absence of phonemic awareness? A comment on Cossu, Rossini y Marshall (1993), *Cognition*, 48, 285-288.
- Byrne, B. y Fielding-Barnsley, R. (1993). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children: A 1-year follow-up. *Journal of Educational Psychology*, 85, 104-111.
- Calero, A. et al.. (1991). *Materiales curriculares para favorecer el acceso a la lectura en educación infantil*. Madrid: Escuela Española.
- Calkins, L. (1983). *Lessons from a child*. Portsmouth, N. H.: Heinemann.
- Campell, R. y Butterworth, B. (1985). Phonological dyslexia and disgraphia in a highly literate subject: A developmental case with associated deficits of phonemic processing and awareness. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 37A, 435-475.

- Campos Castelló, J. (1993). *Perspectivas reales en el diagnóstico neurobiológico de la dislexia*. I Congreso de las Dificultades de Aprendizaje: Madrid.
- Camps, A. y Castelló, M. (1997). Las estrategias de enseñanza-aprendizaje en la escritura. En Monereo, C. y I. Solé (coords.): *El Asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza.
- Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y Aprendizaje*, 49, 3-19.
- Candel, I. (1993). Atención temprana. Situación actual y perspectivas del futuro. En Candel, I. (Dir.), *Programa de atención temprana. Intervención en niños con síndrome de Down y otros problemas de desarrollo*. Madrid: CEPE.
- Caramaza, A. (1986). On drawing inferences about structure of normal cognitive system from the analysis of patterns of impaired performance: The case of single-patient studies. *Brain and Cognition*, 5, 41-66.
- Cardoso-Martins, C. y Frith, U. (2001). Can individuals with Down syndrome acquire alphabetic literacy skills in the absence of phoneme awareness?. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14, 361-375.
- Carrillo, M. (1994). Development of phonological awareness and reading acquisition: A study in Spanish language. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 6, 279-298.
- Case, R. (1992). On the need to assess authentically. *Holistic Education Review*, 5(4), 14-23.
- Cassany, D. (1993). *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*. Madrid: Paidós.
- Cassany, D. (1997). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Castles, A. y Coltheart, M. (1993). Varieties of developmental dyslexia, *Cognition*, 47, 149-180.
- Catts, H. (1989). Defining dyslexia as a developmental language disorder. *Annals of Dyslexia*, 39, 50-64.
- Catts, H. (1996). Defining dyslexia as a developmental language disorder: An expanded view. *Topics in Language Disorders*, 16, 14-29.
- Catts, H. y Kahmi, A. (1987). Relationship between reading and language disorders: Implications for the speech-language pathologist. *Seminars in Speech and Language*, 8, 377-390.
- Chall, J. S. (1983). *Learning to read: The great debate*. New York: McGraw-Hill.
- Chaney, C. (1990). Evaluating the whole language approach to language arts: The pros and cons. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 21, 244-249.

- Chapman, J. y Tunmer, W. (1997). A longitudinal study of beginning reading achievement and reading self-concept. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 279-291.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of a theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chomsky, N. (1968). *The sound pattern of English*. New York: Harper & Row.
- Chomsky, C. (1971). Write first, read later. *Childhood education*, 47, 296-299.
- Christensen, A. L. (1974). *Luria's Neuropsychological Investigation*. Copenhagen: Munksgaard.
- Christenson, S., Thurlow, M., Ysseldyke, J. y McVicar, R. (1989). Written language instruction for students with mild handicaps: Is there enough quantity to ensure quality? *Learning Disability Quarterly*, 12, 219-229.
- Cegelka, J. A. y Cegelka, W. J. (1970). A review of research: Reading and the educable mentally retarded. *Exceptional Children*, 37, 187-200.
- Centro de Recursos Electrónicos de Navarra. (1999). *Materiales Informáticos y Necesidades Educativas Especiales*. Gobierno de Navarra.
- Claparede, E. (1968). *L' éducation fonctionnelle*. Neuchatel: Delachaux et Niestlé.
- Clay, M. (1972a). *Reading: The patterning of complex behaviour*. Heinemann: London.
- Clay, M. (1972b). *What did I write?*. Nueva Zelanda: Heinemann Educational Books.
- Clay, M. (1991). *Becoming literate: The construction of inner control*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Clay, M. y Cazden, C. (1995). Una interpretación vygostkiana de la recuperación de la lectura. En: Moll, L. (Ed.) *Vygostki y la educación*, pp. 245-262. Madrid: Aique. Grupo Editores.
- Clemente, M. (1997). ¿Aprendemos a leer como aprendemos a hablar? Algunas objeciones al lenguaje integrado. *Cultura y Educación*, 6/7, 207-222.
- Clemente, M. y Domínguez, A.B. (2003). *La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Madrid: Pirámide.
- Colomer, T. y Camps, A. (1990). ¿Qué es leer?. En T. Colomer y A. Camps (Eds.), *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste Ediciones.
- Coltheart, M. (1978). *Lexical access in simple reading tasks*. En G. Underwood, (Ed.), *Strategies of Information Processing*. London: Academic Press.
- Coltheart, M. (1984). Acquired dyslexias and normal reading. En R.N. Malatesha y H.A. Whitaker (Eds.), *Dislexia: A global issue* (pp. 357-373). The Hage: Martinus Nijhoff Publishers.
- Coltheart, M., Masterson, J., Bying, S., Prior, M. y Riddoch, M. J. (1983). Surface dyslexia. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 75, 576-582.

- Comenius, J. A. (1887). *The orbis pictus*. Siracuse, NY: C. W. Bardeen.
- Condemarín, M. y Milicic, N. (1990). *La enseñanza de la escritura: bases teóricas y prácticas*. Madrid: Visor.
- Conway, T.W., Heilman, P., Rothi, L. J. G., Alexander, A. W., Adair, J., Crosson, B. A., et. al. (1998). Treatment of a case of phonological alexia with agraphia using the Auditory Discrimination in Depth (ADD) program. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 4, 608-620.
- Copeland, K., Winsor, P. y Osborn, J. (1994). Phonemic awareness: A consideration of research and practice. En F. Lehr y J. Osborn (Eds.), *Reading language and literacy: Instruction for the 21st century*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Corcoran, D. y Luetke-Stahlman, B. (2002). Phonological awareness: One key to the reading proficiency of deaf children. *American Annals of the Deaf*, 147 (3), 11-19.
- Corno, L. (1992). Encouraging students to take responsibility for learning and performance. *Elementary School Journal*, 93, 69-83.
- Corno, L. y Kanfer, R. (1993). The role of volition in learning and performance. En L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of research in education* (pp. 301-341). Washington DC: American Educational Research Association.
- Cossu, G., Rosini, F. y Marshall, J. C. (1993). When reading is acquired but phonemic awareness is not: A study of literacy in Down's syndrome. *Cognition*, 46, 129-138.
- Cuetos, F. (1990). *Psicología de la Lectura*. Madrid: Escuela Española.
- Cuetos, F. (1991). *Psicología de la escritura: Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura*. Madrid: Escuela Española.
- Cuetos, F. (1998). *Evaluación y rehabilitación de las afasias: aproximación cognitiva*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Cuetos, F. (2000). *Psicología de la lectura: diagnóstico y tratamiento de los trastornos de lectura*. Barcelona: CissPraxis.
- Cuetos, F.; et.al (2007). *Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada*. TEA: Madrid.
- Cullinan, B. E. (1992). Whole language and children's literature. *Language Arts*, 69, 426-430.
- Cunningham, A. E., Hall, M. y DeFee, C. (1991). Non-ability grouped, multilevel instruction: A year in a first-grade classroom. *The Reading Teacher*, 44, 566-571.
- Cunningham, A. E. y Stanovich, K. E. (1990). Early spelling acquisition: Writing beats the computer. *Journal of Educational Psychology*, 82, 159-162.

- Cupples, L. y Iacono, T. (2000). Phonological Awareness and Oral Reading Skill in Children with Down Syndrome. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 43, 595-60.
- Cupples, L. y Iacono, T. (2002). The efficacy of "whole word" versus "analytic" reading instruction for children with Down syndrome. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 15, 549-574.
- D' Angelo, E. y Oliva, J. (2003). *Lectura y escritura en contextos de diversidad*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- Dahl, K. y Freppon, P. (1991). Literacy learning in whole language classrooms: An analysis of low socio-economic urban children learning to read and write in kindergarten. En J. Zutell y S. McCormick (Eds.), *Learner factors/Teacher factors: Issues in literacy research and instruction* (pp.149-158). Chicago, IL: National Reading Conference.
- Dahl, K.L., Sharer, P.L., Lawson, L.L. y Grogan, P.R. (1999). Phonics instruction and student achievement in whole language delay. *Child Language Teaching and Therapy*, 14, 273-278.
- Dahlgren Sandberg, A. y Hjelmquist, E. (1997). Language and literacy in nonvocal children with cerebral palsy. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 9, 107-133.
- Danoff, B., Harris, K. y Graham, S. (1993). Incorporating strategy instructions within the writing process in the regular classroom: Effects on normally achieving and learning disabled students' writing. *Journal of Reading Behavior*, 25, 295-322.
- Deci, E. y Ryan, R. (1990). A Motivational Approach to Self: Integration in Personality. En R. Dienstbier (ed). *Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Defior, S. (1996). Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora, *Infancia y Aprendizaje* 73, 49-63.
- De Gelder, B. y Bromeen, J. (1996). Auditory illusions as evidence for a role of the syllable in adult developmental dyslexics. *Brain and Language*, 2, 373-385.
- De la Paz, S. (2001). Teaching writing to students with attention deficit disorders and specific language impairment. *Journal of Educational Research*, 95 (1), 37-47.
- De la Paz, S. y Graham, S. (1995). Dictation: Application to writing for students with learning disabilities. En T. Scruggs y M. Mastropieri (Eds.), *Advances in learning and behavioral disorders*, 9, 227-247. Greenwich, CT: JAI Press.
- De Vega, M., Carreiras, M., Gutiérrez, M. y Alonso, M. (1990). *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.

- De Saussure, F. (1916/ 1979). *Curso de Lingüística General*, 19na. Ed. Buenos Aires, Argentina: Losada.
- De Weirtdt, W. (1988). Speech perception and frequency discrimination for good and poor readers. *Applied Psycholinguistics*, 9, 163-183.
- Del Cerro, M. M. (1992). Programa de lectura y escritura. En Actas II Congreso Nacional Síndrome de Down para Familias. *Revista Síndrome de Down*, 1, 9-12.
- Del Río, P. (1990). ZPD y Zona Sincrética de Representación: el espacio instrumental de la mediación social. *Infancia y Aprendizaje*, 51-52, 191-244.
- Del Río, P. (1995). ¿Se puede evaluar el lenguaje integrado?. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 81-90.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan.
- Dewey, J. (1938). *Experience in education*. New York: Collier.
- Dewey, J. (1943). *The child and the curriculum and the school and society*. Chicago: University of Chicago.
- Dewsbury, A., Jennings, J. y Boyle, D. (1983). *Bridge reading*. Toronto: O.I.S.E. Press.
- Dimitriev, V. (1982). Time to Begin. *Early education for children with Down Syndrome*. Washington: Caring.
- Dixon, M., Stuart, M. y Masterson, J. (2002). La relación entre la conciencia fonológica y el desarrollo de representaciones ortográficas. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 15, 295-316.
- Dixon, V. R. (1951). *Studies of the eyes movements in reading of university professors and graduate students*. *Studies in the psychology of reading*. Michigan: University of Michigan. Monograph 4, 115-178.
- Dodd, B. (1995). *Differential diagnosis and treatment of children with speech disorder*. London: Whurr.
- Doman, G. (1970). *Cómo enseñar a leer a su bebé*. Madrid: Aguilar.
- Dombey, H. (2004). Un ambiente favorable para el acceso de niños de edades tempranas al lenguaje escrito. En Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Ed.), *Investigaciones sobre el inicio de la lectoescritura en edades tempranas*. MEC: Madrid.
- Duffy, G. G. y Roehler, L. R. (1987). Teaching reading skills as strategies. *The Reading Teacher*, 40, 414-418.
- Duncan, L.G. y Johnston, R.S. (1999). How does phonological awareness relate to nonword reading skill amongst poor readers?. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 11, 405-439.

- Duncan, L.G., Seymour, P.H.K. y Hill, S. (1997). How important are rhyme and analogy in beginning reading?. *Cognition*, 63, 171-208.
- Durkin, D. (1972). *Teaching them to read*. Boston, Allyn and Bacon.
- Dyson, A. H. (2001). Where are the childhoods in early childhood literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1.1, 9-39.
- Edelsky, C. (1992). A talk with Carol Edelsky about politics and literacy. *Language Arts*, 69, 324-329.
- Edelsky, C. y Smith, K. (1989). Is that writing-or are those marks just a figment of your curriculum? En G. Manning y M. Manning (Eds.), *Whole Language: Beliefs and practices*, K-8 (183-193). Washington, DC: National Education Association.
- Edfeldt, A. (1960). *Silent speech and silent reading*. Chicago: University of Chicago Press.
- Edwards, J. (1985). Spelling corrections alter children's voices. *Highway One: Canadian Journal of Language Education*, 8(3), 6-14.
- Edwards, L. (2003). Writing Instruction in Kindergarten: Examining an Emerging Area of Research for Children with Writing and Reading Difficulties. *Journal of Reading Disabilities*, 36 (2), 136-148.
- Ehri, L.C. (1980). The development of orthographic images. En U. Frith (ed.) *Cognitive processes in spelling*, 311-338. London: Academic Press.
- Ehri, L.C. (1987). Learning to read and spell words. *Journal of Reading Behaviour*, 19, 5-31.
- Ehri, L.C. (1992). Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding. En P. Gough, L.C. Ehri y R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition*, 107-143. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ehri, L.C. (1995). Phases of development in learning to read words by sight. *Journal of Research in Reading*, 18, 116-125.
- Ehri, L.C. y Wilce, L.S. (1980). The influence of orthography on readers' conceptualization of the phonemic structure of words. *Applied Psycholinguistics*, 1, 371-385.
- Ehri, L.C. y Wilce, L.S. (1985). Movement into reading: Is the first stage of printed word learning visual or phonetic?. *Reading Research Quarterly*, 20, 163-179.
- Ehri, L.C. y Wilce, L.S. (1987). Does learning to spell help beginners learn to read words?. *Reading Research Quarterly*, 22 (1), 37-65.
- Elbro, C. (1996). Early linguistic abilities and reading development: A review and a hypothesis. *Reading and Writing: An interdisciplinary Journal*, 8, 453-485.
- Elbro, C., Borstrom, I. y Peterson, D. K. (1998). Predicting dyslexia from kindergarten. The importance of distinctness of phonological representations of lexical items. *Reading Research Quarterly*, 33, 36-60.

- Eldredge, J. L. (1991). An experiment with a modified whole language approach in first-grade classrooms. *Reading Research and Instruction*, 30, 21-38.
- Ellis, A. W. (1985). The cognitive neuropsychology of developmental (and acquired) dyslexia: A critical survey. *Cognitive Neuropsychology*, 2, 169-205.
- Ellis, N. (1981). Visual and name coding in dyslexic children. *Psychological Research*, 43, 201-218.
- Escalante, I., et. al. (2000). *Integración Educativa: Principios, Finalidades y Estrategias*. México: Cooperación Mixta: México-España.
- Espinosa, K. (2008a). Phonological awareness and process oriented literacy approaches: A comparative study of didactic resources aimed at populations with and without special education needs. *International Journal of Psychology*, 43, 3/4, 628.
- Espinosa, K. (2008b). Aportes de la psicología sociocultural y genética al aprendizaje autorregulado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47/2, 1-7.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2003). *Integración Educativa y Prácticas Eficaces en el Aula*. Bélgica: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Fang, Z. (2000). Developing written discourse knowledge in whole language and code emphasis classrooms. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 317-335.
- Farrar, M.T. (1986). Four conceptions of literacy. *Reading Psychology*, 7, 43-55.
- Farrell, M. y Elkins, J. (1995). Literacy for all? The case of Down syndrome. *Journal of Reading*, 38, 15-40.
- Fawcett, A.J. y Nicolson, R.I. (1995). Persistence of phonological awareness deficit in older children with dyslexia. *Reading and Writing. An Interdisciplinary Journal*, 7, 361-376.
- Feldman, D. (1992). *Audición cortical, lectura y escritura*. Pp. 37-51. En Lebrero M.P. *Cómo formar buenos lectores*. Madrid: Escuela Española.
- Ferreiro, E. (1979). *Literacy Before Schooling*. New Heaven: Heinemann Exeter.
- Ferreiro, E. (1982). Los procesos constructivos de apropiación de la escritura. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacios (Ed.), *Nuevas Perspectivas sobre los procesos de la lectura y la escritura*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2002). *Relaciones de (in) dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Ferreiro, E. (2003). Emergent Literacy. En J. Guthrie (Ed.), *Encyclopedia of Education* (pp. 1487-1489). Nueva York: McMillan.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

- Fisher, C. W. y Hiebert, E. H. (1990). Characteristics of tasks in two approaches to literacy instruction. *Elementary School Journal*, 91, 3-18.
- Florez, J. (1991). Patología cerebral y aprendizaje en el síndrome de Down. En Florez, J. y Troncoso M. V. (Dir.), *Síndrome de Down y Educación*. Barcelona: Masson.
- Fodor, J. A. (1983). *La modularidad de la mente*. Madrid: Morata.
- Foorman, B. R., Francis, D. J., Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. y Fletcher, J. M. (1997). The case for early reading intervention. En B. Blachman (Ed.), *Foundations of reading acquisition: Implications for intervention and dyslexia*, 103-115. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Fowler, A. E. (1991). How early phonological development might set the stage for phoneme awareness. En S. Brady y D. Shankweiler (Eds.), *Phonological processes in literacy. A Tribute to Isabelle y Liberman*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Fox, B. y Routh, D.K. (1980). Phonemic analysis and synthesis as word attack skills: Revisited. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1059-1064.
- Freire, P. y Macedo, D. (1989). *Alfabetización: Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós y MEC.
- Freppon, P. A. y Dahl, K. L. (1991). Learning about phonics in a whole language classroom. *Language Arts*, 68, 190-197.
- Frith, U. (1980). Unexpected spelling problems. En U. Frith (Ed.) *Cognitive Processes in Spelling*. London: Academic Press.
- Frith, U. (1985a). Beneath the surface of developmental dyslexia. En K. E. Patterson, J. C. Marshall y M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*, 301-330. London; Routledge y Kegan Paul.
- Frith, U. (1985b). Cognitive processes in spelling and their relevance to spelling reform. En M.M. Clark (Ed.), *New directions in the study of reading*, 95-102. London: Falmer.
- Funell, E. (1992). On recognising misspelled words. En C.M. Sterling y C. Robson (Eds.), *Psychology, spelling and education*, (pp. 87-99). Clevedon: Multilingual Matters.
- Galda, L., Shockley, B., Pelligrini, A. D. y Stahl, S. A. (en preparación). *Sharing lives: reading, writing, talking and living in a first grade classroom*.
- Gambrell, L. B. y Palmer, B. M. (1992). Children's metacognitive knowledge about reading and writing in literature-based and conventional classrooms. En C. K. Kinzer y D. J. Leu (Eds.), *Literacy research, theory and practice: Views from many perspectives* (pp. 215-223). Chicago, IL: National Reading Conference.
- García, J. (1999). *Intervención Psicopedagógica en los trastornos del desarrollo*. Madrid: Psicología Pirámide.

- García, J. y González, D. (2000). *Manual de Dificultades de Aprendizaje e Intervención Psicopedagógica*, Vol. II. Madrid: EOS.
- García-Madruga, J. A. (1991). *Desarrollo y Conocimiento*. Madrid: Siglo XXI.
- García-Madruga, J.A. (2005). *Vamos a jugar con...las palabras, las sílabas, los sonidos, las letras*. Madrid: CEPE.
- García-Madruga, J. A., Elosúa, M. R., Gutiérrez, F., Luque, J. L. y Gárate, M. (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales*. España: Paidós.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. y Hatch, T. (1989). Multiple Intelligences go to School. *Educational Researcher*, Vol 18-8, 4-10.
- Garton, A. y Pratt, C. (1989). *Learning to be literate: The development of spoken and written language*. Oxford: Blackwell Publisher.
- Garton, A. y Pratt, C. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Madrid: MEC y Paidós.
- Gaskins, I. W. (1994). Creating optimum learning environments: Is membership in the whole language community necessary? En F. Lehr y J. Osborn (Eds.), *Reading, language, and literacy*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Gathercole, S.E. y Baddeley, A.D. (1989). Evaluation of the role of the phonological STM in the development of vocabulary in children: a longitudinal study. *Journal of Memory and Language*, 28, 200-213.
- Gelder, B. de y Vroomen, J. (1991). Phonological deficits: Beneath the surface of reading acquisition problems. *Psychological Research*, 53, 88-97.
- Gervilla, A. (1988). *Psicomotricidad del Niño de 0 a 6 años*. Málaga: Innovare.
- Geschwind, N. y Levitsky, W. (1970). Human brain left-right asymmetries in temporal speech region. *Science*, 161, 180-187.
- Gibbs, S. (2003). Do pictures make a difference? A Test of the Hypothesis that Performance in Tests of Phonological Awareness is Eased by the Presence of Pictures. *Educational Psychology in Practice*, 19 (3), 219-228.
- Gillon, G. (2000). La eficacia de la intervención en conciencia fonológica para niños con alteraciones en el lenguaje oral. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 31, 126-141.

- Gillon, G. y Dodd, B. (1994). A prospective study of the relationship between phonological, semantic and syntactic skills and specific reading disability. *Reading and Writing*, 6, 321-345.
- Godfrey, J. J., Syrdal-Lasky, A.K., Millay, K.K. y Knox, C.M. (1981). Performance of dyslexic children on a speech perception test. *Journal of Experimental Child Psychology*, 32, 401-424.
- Gombert, J.E. (1992). *Metalinguistic development*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Gombert, J.E. (2002). Children with Down syndrome use phonological knowledge in reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 15, 455-469.
- Gómez-Palacio, M. (2002). *La Educación Especial*. México: Fondo de Cultura Económica.
- González-Manjón, D. (1993): Adaptaciones Curriculares: Guía para su elaboración. Málaga. Ediciones Aljibe.
- González-Pérez, J. (2003). *Discapacidad Intelectual. Concepto, Evaluación e Intervención Psicopedagógica*. Madrid: CCS.
- González-Pérez, J. y Santiuste, V. (1998). Los modelos globalizados. En M. P. Lebrero (Dir.) *Especialización del profesorado en educación infantil (0-6 años)*. Módulo III. 1. Madrid: UNED.
- González-Pérez, J. y Santiuste, V. (2003). El procesamiento de la comprensión lectora: una aproximación a su estudio en el retraso mental. *Revista de Educación*, 331, 443-451.
- Goodman, K. S. (1985). *What's whole in whole language*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
- Goodman, K.S. (1986). *El lenguaje integral*. Argentina: AIQUE.
- Goodman, K. S. (1989). Whole language is whole: a reply to Heymsfeld. *Educational Leadership*, 46, 69-70.
- Goodman, K. S. (1992). Why whole language is today's agenda in education. *Language Arts*, 69, 354-363.
- Goodman, K. S. (1992/Noviembre). I didn't find whole language. *The Reading Teacher*, 46(3), 188-198.
- Goodman, K.S. (1993). *Phonics Phacts*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Goodman, K. S. y Goodman, Y. M. (1976). *Learning to read is natural*. Paper presented at the Conference on Theory and Practice of Beginning Reading Instruction: Pittsburgh, P.A.
- Goodman, K. S. y Goodman, Y. M. (1977). Learning about psycholinguistic processes by analyzing oral reading. *Harvard Educational Review*, 40, 317-333.

- Goodman, Y. M. y Goodman, K. S. (1990). Vygotski in a whole language perspective. En L. C. Moll (Eds.), *Vygotski and education* (pp. 223-250). Cambridge: Cambridge University Press.
- Goodman, K. S., Smith E. B., Meredith, R. y Goodman, Y. M. (1987). *Language and Thinking in School: A Whole Language Curriculum* (3era ed.). New York: Richard C. Owens.
- Gordon, Ch. (1991). Enseñanza de la estructura del cuento narrativo: un enfoque procesal de la lectura y la escritura. En *El texto narrativo. Estrategias de comprensión*. Denise Muth (comp.) Buenos Aires: Aique.
- Goswami, U. (1993). Toward an interactive analogy model of reading development. Decoding vowel graphemes in beginning reading. *Journal of Experimental Child Psychology*, 56, 443-475.
- Goswami, U. y Bryant, P.E. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Goswami, U. (2000). Phonological and lexical processes. En M. Kamil, P. Mosenthal, P. D., Pearson y R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research*, 3, 251-267. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gough, P.B. (1972). One second of reading. En: J.F. Kavanagh y I.G. Mattingly (Eds.), *Language by ear and by the eye* (pp. 331-58). Cambridge, MA: MIT Press.
- Graham, S. (1990). The role of production factors in learning disabled students' compositions. *Journal of Educational Psychology*, 82, 781-791.
- Graham, S. (1999a). The role of text production skills in writing development. *Learning Disability Quarterly*, 22, 75-77.
- Graham, S. (1999b). Handwriting and spelling instruction for students with learning disabilities: A review. *Learning Disability Quarterly*, 22, 75-77.
- Graham, S., Bernunger, V., Abbott, R., Abbott, S. y Whitaker, D. (1997). Development of handwriting speed and legibility in Grades 1 through 9. *Journal of Educational Research*, 92, 42-52.
- Graham, S. y Harris, K.R. (1994a). A components analysis of cognitive strategy instruction: Effects on learning disabled students' compositions and self-efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 81, 353-361.
- Graham, S. y Harris, K.R. (1994b). The effects of whole language on children's writing: A review of literature. *Educational Psychologist*, 29(4), 187-192.
- Graham, S. y Harris, K. R. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist*, 35, 3-12.

- Graham, S., Harris, K. R. y Chorzempa, B. F. (2002). *Is spelling causally related to learning to write and read? Treatment of spelling problems in beginning writers*. Manuscript submitted for publication.
- Graham, S., Harris, K. R. y Fink, B. (2000a). Is handwriting causally related to learning to write? Treatment of handwriting problems in beginning writers. *Journal of Educational Psychology*, 92, 620-633.
- Graham, S., Harris, K.R. y Troia, G.A. (2000b). Self-regulated strategy development revisited: teaching writing strategies to struggling writers. *Topics in Languages Disorders*, 20 (4), 1-14.
- Graves, D. (1983). *Writing: Teachers and children at work* (Trad. cast Didáctica de la escritura. Madrid: Morata-MEC, 1991). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gubern, M.M. (1999). Strategies for effective research on the teaching and learning of writing. *Learning and Instruction*, 9 (2), 223-228.
- Guillon, G. y Dodd, B. J. (1994). A prospective study of the relationship between phonological, semantic and syntactic skills and specific reading disability. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 6, 321-345.
- Guillon, G. T. y Young, A. A. (2002). The phonological-awareness skills of children who are blind. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, January, 38-49.
- Gunderson, L. (1997). Whole language. En S.A. Stahl y D.A. Hayes (Ed.), *Instructional models in reading* (pp. 221-248). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gunderson, L. y Shapiro, J. (1988). Whole language instruction: Writing in first grade. *The Reading Teacher*, 42, 430-437.
- Guthrie, J.T. y Alao, S. (1997). Designing Contexts to Increase Motivations for Reading, *Educational Psychologist*, 32(2), 95-105.
- Hagerty, P. J, Hiebert, E. H. y Owens, M. K. (1988). Student's comprehension, writing and perceptions in two approaches to literacy instruction. En S. McCormick y J. Zutell (Eds.), *Cognitive and social perspectives for literacy research and instruction* (pp. 453-459). Chicago IL: National Reading Conference.
- Hairston, M. (1982). The winds of change: Thomas Khun and the revolution in the teaching of writing. *College Composition and Communication*, 33 (1), 76-88.
- Hale, C.A. y Borkowski, J.G. (1991). Attention, memory and cognition. En J. L. Matson y J. A. Mulick (Eds.), *Handbook of Mental Retardation* (pp. 505-528). New York: Pergamon Press.
- Halliday, M. y Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.

- Halliday, M. (1982). *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Barcelona: Médica y Técnica.
- Hanson, (1989). Phonology and reading: Evidence from profoundly deaf readers. En D. Shankweiler e I. Liberman (Eds.), *Phonology and reading disability: Solving the reading puzzle*, (pp. 69-89). Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Harris, K. y Graham, S. (1992). Self-regulated strategy development: A part of the writing process. En M. Pressley, K. Harris y J. Guthrie (Eds.), *Promoting academic competence and literacy in school* (pp. 277-309). San Diego: Academic.
- Harris, K. y Graham, S. (1993). Cognitive strategy instruction and whole language: A case study. *Remedial and Special Education*, 14, 30-34.
- Harris, M. y Coltheart, M. (1986). *Language processing in children and adults: An introduction*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Harste, J., Woodwardd, V. y Burke, C. (1984). *Language stories and literacy lesons*. Portsmouth, N. H.: Heinemann Educational Books.
- Harste, J. C, (1989). The basalization of American reading instruction: one researcher responds. *Theory into Practice*, 28, 265-273.
- Haste, J. C. (1989/Noviembre). The future of whole language. *The Elementary School Journal*, 90(2), 242-249.
- Hayes, J.R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C.M. Levy y S. R. Ransdell (Eds.), *The Science of Writing* (pp. 1-27). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J.R. y Flower, L.S. (1980). Identifying the organization of writing processes. En L.W. Gregg y E.R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Henderson, E. (1990). *Teaching spelling*. Boston: Houghton Mifflin.
- Hernández-Valle, I. (1998). *Mediación fonológica y retraso lector: Contribuciones a la hipótesis retraso evolutivo versus déficit en una ortografía transparente*. Tesis inédita, Universidad de la Laguna, España.
- Herskovits, A. (1986). *Language and spacial cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heymsfeld, C. R. (1992). The remedial child in the whole language cooperative classroom. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 8, 257-273.
- Hiebert, E.H. y Fisher, C.W. (1990). Whole language: Three themes for the future. *Educational Leadership*, 47(6), 62-64.
- Hoffman, J. V. (1989). Introduction. *Elementary School Journal*, 90, 111-112.

- Hoffman, J. V. (1992). Leadership in the language arts: Am I whole yet? Are you?, *Language Arts*, 69, 366-371.
- Hoffman, J. V., McCarthney, S. J. Abbott, J., Christian, C., Corman, L. Curry, C. Dressman, M., Elliot, B., Maherne, D. y Stahle, D. (1993). *So what's the new in the new basals? A focus on first grade* (Reading Research Report No. 6), Athens, GA: National Reading Research Center.
- Holligan, C. y Johnston, R. S. (1988). The use of phonological information by good and poor readers in memory and reading tasks. *Memory and Cognition*, 16, 522-532.
- Holligan, C. y Johnston, R. S. (1988). Spelling errors and phonemic segmentation ability: The nature of the relationship, *Journal of Reading Research*, 14, 21-32.
- Hoogeveen, F.R., Kouwehonven, J.A. y Smeets, P.M. (1989). Establishing sound blending in moderately mentally retarded children: Implications of verbal instruction and pictorial prompting. *Research in Developmental Disabilities*, 10, 333-348.
- Hoogeveen, F.R. y Smeets, P.M. (1988). Establishing phoneme blending in trainable mentally retarded children. *Remedial and Special Education*, 9, 46-53.
- Hoogeveen, F.R. y Smeets, P.M. (1991). Establecimiento de destrezas de lectura básicas en niños con retraso mental moderado. En C. G. Hussell (Ed.) *Temas claves en investigación del retraso mental*, (pp. 367-376). San Sebastián: SIS.
- Hoogeveen, F.R., Smeets, P.M. y van der Houven, J.E. (1987). Establishing letter-sound correspondences in children classified as trainable mentally retarded. *Education and Training Mental Retardation*, 22, 77-84.
- Hulme, C., Snowling, M y Quinlan, P. (1991). Connectionism and learning to read: Steps towards a psychologically plausible model. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 3, 159-168.
- Humes, A. (1983). Research on the composing process. *Review of Educational Research*, 53(2), 201-216.
- Ingalls, R. (1982). *El retraso mental*. La nueva perspectiva. México: Manual Moderno.
- Inhelder, B. (1968). *The diagnosis of reasoning in the mentally retarded* (B. Stephens Trad.). New York: The John Day Company. (Trabajo original publicado en 1943).
- International Reading Association (IRA) y National Association for the Education of Young Children (NAEYC) (1998). Learning to read and write: Developmentally appropriate practices for young children. *Young Children*, 53 (4), 30-46.
- Irwin, (1986). *Understanding and teaching cohesion comprehension*. Newark, DE: International Reading Association.

- Jaguer, M. (1994). The Progress of the Whole-Language Debate. *Educational Psychologist*, 29(4), 217-222.
- James, D., Rajput, K., Brown, T., Sirimanna, T., Brinton, J., Goswami, U. (2005). Phonological Awareness in Deaf Children Who Use Cochlear Implants. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 48, 1511-1528.
- Jensen, M. A. (1990). Functions of writing and signs of organization in young children's written stories, inventories and personal correspondence. *Early Child Development and Care*, 56, 65-79.
- Jiménez, J.E. (1997). A reading-level match study of phonemic processes underlying reading disabilities in a transparent orthography. *Reading and Writing: an interdisciplinary Journal*, 9, 23-40.
- Jiménez, J.E. y Artiles, C. (1991). *Cómo prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura*. Madrid: Síntesis.
- Jiménez, J. E., Guzmán, R. y Artiles, C. (1997). Efectos de la frecuencia silábica posicional en el aprendizaje de la lectura. *Cognitiva*, 1, 3-27.
- Jiménez, J. E. y Haro, C. R. (1995). Effects of word linguistic properties on phonological awareness in Spanish children. *Journal of Educational Psychology*, 87, 193-201.
- Jiménez, J.E. y Ortiz, M. R. (2001). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: Teoría, Evaluación e Intervención*. Madrid: Síntesis.
- Johnston, J. (1990). Narratives: A new look at communication problems in language disordered children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 12, 301-307.
- Johnston, R. S. (1983). Developmental deep dyslexia. *Cortex*, 19, 133-139.
- Johnston, R.S., Anderson, M. y Holligan, C. (1994). *Learning letters of the alphabet may give children an insight into the phonemic structure of words*. Estudio no publicado, University of St Andrews.
- Johnston, R. S., Rugg, M. D. y Scott, T. (1987). The influence of phonology on good and poor readers when reading for meaning. *Journal of Memory and Language*, 26, 57-68.
- Jorm, A. y Share, D. (1983). An invited article: Phonological recoding and reading acquisition. *Applied Psycholinguistics*, 4 (2), 103-147.
- Kanfer, R. y Ackerman, P.L. (1989). Motivation and cognitive abilities: An integrative/aptitude-treatment approach to skill acquisition. *Journal of Applied Psychology*, 74, 657-690.

- Karmiloff, A. (1994). *Más allá de la modularidad: la ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*. Madrid: Alianza.
- Kaufmann, W. y Galarbuda, A. M. (1989). *Organización cerebral del lenguaje y los trastornos de la lectura*. En V Simposio "La Lectura". Salamanca, Universidad Pontificia.
- Kelly, L. (1996). The interaction of syntactic competence and vocabulary during reading by deaf student. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1, 75-90.
- Kendrick, W.M. y Bennett, C.L. (1966). A comparative study of two first-grade language arts programs. *Reading Research Quarterly*, 2, 83-115.
- Kerstholt, M.T., van Bon, W.H. J. y Schreuder, R. (1994). Training in phonemic segmentation: The effects of visual support. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 6, 361-385.
- Klassen, R. M. (2002). Writing in early adolescence. A review of the role of self-efficacy beliefs. *Educational Psychology Review*, 14 (2), 173-203.
- Kleiman, G. (1975). Speech recoding in reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 14, 329-339.
- Klein, M. (1963). *Our Adult World and Other Essays*. Londres: Heinemann Medical Books.
- Klesius, J. P. Griffith, P. L. y Zielonka, P. (1991). A whole language and traditional instruction comparison: Overall effectiveness and development of the alphabetic principle. *Reading Research and Instruction*, 30, 47-61.
- Kline, E., Moore, D.W. y Moore, S.A. (1987). Colonel Francis Parker and beginning reading instruction. *Reading Research and Instruction*, 26, 141-150.
- Kozminsky, L. y Kozminsky, E. (1995). The effects of early phonological awareness training on reading success. *Learning and Instruction*, 5, 187-201.
- Lacasa, P. (1995). El lenguaje integrado y la educación especial: dos caras de una misma moneda. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 65-80.
- Lacasa, P., Anula, J. J. y Martín, B. (1995a). Lenguaje integrado: ¿simple práctica, un método o una filosofía?. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 9-19.
- Lacasa, P., Anula, J. J. y Martín, B. (1995b). Leer y escribir: ¿Cómo lograrlo desde el lenguaje integrado?. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 31-49.
- Lacasa, P. (1996). ¿Juicio al lenguaje integrado? Algunas razones para su defensa. *Cultura y Educación*, 1, 55-67.
- Larrivee, L. y Catts, H. (1999). Early reading achievement in children with expressive phonological disorders. *American Journal of Speech- Language Pathology*, 8 (2), 137-148.

- Lebrero, M. P. (1998). *Fundamentación teórica y enseñanza de la lectura y escritura: aproximación al lenguaje escrito y evaluación de materiales*. Madrid: UNED.
- Lebrero, M. P. y Lebrero, M. T. (1998). *Cómo y cuándo enseñar a leer y a escribir*. Madrid: Síntesis.
- Lepley, W. (1952). The participation of implicit speech in acts of writing. *American Journal of Psychology*, 65 (4), 597-599.
- Lewin, K. (1938). *The conceptual representation and measurement of psychological forces*. Duke: University Press.
- Liberman, I. Y. y Liberman, A. M. (1990). Whole language vs. code emphasis: Underlying asumtions and their implications for reading instructions. *Annals of Dyslexia*, 40, 51-76.
- Liberman, I. Y., Rubin, H., Duques, S. y Carlisle, J. (1985). Linguistic abilities and spelling proficiency in kindergarten and adult poor spellers. En D. Gray y J. Kavanagh (Eds.), *Biobehavioral measures of dyslexia*, (pp.163-176). Parkton, MD: York Press.
- Liberman, I. Y., Shankweiler, D., Liberman, A. M. , Fowler, C. y Fischer, F.W. (1977). Phonetic segmentation and recoding in the beginning reader. En A.S. Reber y D.L. Scarborough (Eds.), *Toward a Psychology of Reading*, 207-225. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Light, J. C. y Kent-Wals, J. (2003). Fostering emergent literacy for children who require AAC. *The ASHA Leader*, 8, 28-29. Consultado el 2 de noviembre de 2007 en <http://www.asha.org/about/publications/leaderonline/archives/2003/q2/ptr030527b.htm>
- Lindblom, B., MacNeilage, P. y Studdert-Kennedy, M. (1984). Self organising processes and the explanation of phonological universal. En B. Butterworth, B.Comriey O. Dahl (Eds.), *Explanations for language universal*. New York: Mouton.
- Locke, J. (1970). Subvocal speech and speech. *American Speech and Hearing Journal*, 12 (1), 7-14.
- Locke, J., Hodgson, J., Macaruso, P., Roberts, J., Lambrecht-Smith, S. y Guttentag, C. (1997). The development of developmental dyslexia. En C. Hulme y M. Snowling (Eds.), *Dyslexia: Biology, Cognition and Intervention*, (pp. 72-95). London: Whurr.
- Lonigan, C.J., Burgess, S.R., Anthony, J.L., & Barker, T.A. (1998). Development of phonological sensitivity in two- to five-year-old children. *Journal of Educational Psychology*, 90, 294-311.
- López, E.M. (2007). *Lectoescritura para todos*. Madrid: MEC.

- Lukatela, G. y Turvey, M.T. (1994). Visual lexical access is initially phonological: Evidence from associative priming by words, homophones and pseudohomophones. *Journal of Experimental Psychology: General*, 123, 1-20.
- Lundberg, I. (1988). Preschool prevention of reading failure: Does training in phonological awareness work?. En R. Masland. y M. Masland. (Eds.) *Preschool prevention of reading failure*. Maryland. York Press.
- Lundberg, I. (1991). Phonemic awareness can be developed without reading instruction. En S.A. Brady y D.P. Shankweiler (Eds.), *Phonological processes in literacy: A tribute to Isabelle Y. Liberman*, (pp. 44-53). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Lundberg, I., Olofsson, A. y Wall, S. (1980). Reading and spelling skills in the first school years predicted from phonemic awareness skills in the kindergarden. *Scandinavian Journal of Psychology*, 21, 159-173.
- Lundberg, I., Frost, J. y Petersen, O. P. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23, 263-284.
- Lundberg, I. y Høien, T. (1990). Patterns of information processing skills and word recognition strategies in developmental dyslexia, *Scandinavian Journal of Educational Psychology of Reading*, 207-225. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lundberg, I. y Linnakylä, P. (1997). *The teaching of reading around the world*. The Hague: IEA.
- Luria, A.R. (1929/1978). The Development of writing in the child, en M. Cole (Ed.), *The Selected Writings of A. R. Luria*. Nueva York: M. E. Sharpe, Inc. (Trabajo original publicado en 1929).
- Luria, A. R. (1963). *Restoration of Function After Brain Injury*. Pergamon Press.
- Luria, A. R. (1978). Organización funcional del cerebro. En A.A. Smirnov (Ed.) *Estesviennonauchnie osnobi psijologü*. Moscú: Pedagógica.
- Luria, A. R. (1979). *The making of mind*. Cambridge Massachussets: Harvard University Press.
- Luria, A. R. (1983). *Fundamentos de Psicofisiología*. Madrid: Siglo XXI.
- Luria, A. R. y Yudovich, F. I. (1956). *Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño*. Moscú: Pedagógica.
- Lyytinen, H. (1997). In search of the precursors of dyslexia: A prospective study of children at risk for reading problems. En C. Hulme y M. Snowling (Eds.), *Dyslexia: Biology, Cognition and Intervention*, 97-107. London Whurr.

- MacArthur, C., Schwartz, S., Graham, S. (1991). Effects of a reciprocal peer revision strategy in special education classrooms. *Learning Disabilities Research and Practice*, 6, 201-210.
- McBride-Chang, C. (1996). Models of speech perception and phonological processing in reading. *Child Development*, 4, 1836-1856.
- McBride-Chang, C., Wagner, R.W. y Chang, L. (1997). Growth modeling of phonological awareness. *Journal of Educational Psychology*, 89, 621-630.
- MacCutchen, D. (1988). Functional automaticity in children's writing: A problem of metacognitive control. *Written Communication*, 5, 306-324.
- MacGee, R., Williams, S. y Silva, P. A. (1988). Slow starters and long-term backward readers: A replication and extension. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 330-337.
- MacGowan-Gilhooly, A. (1991). Fluency first: reversing the traditional ESL sequence. *Journal of Basic Writing*, 10(1), 70-81.
- MacLean, M., Bryant, P. y Bradley, L. (1987). Rimes, Nursery Rimes and Reading in early childhood. *Merril-Palmer Quarterly*, 33 (3), 255-281.
- Macotela, S. (1999). La Integración Educativa en México. *Revista de Educación Nueva Época*, 11.
- Maistre, M. (1973). *Deficiencia Mental y lenguaje*. Barcelona: Laia.
- Mandler, J.M. (1983). Representación. En P. H. Mussen (Ed.) *Handbook of child development*, (pp. 420-494). Nueva York: Wiley.
- Mann, V. A. (1991). Phonological awareness and early reading ability. One perspective. En D.J. Sawyer y B.J. Fox (Eds.) *Phonological awareness in reading. The evolution of current perspective*, (pp. 191-215). New York: Springer-Verlag.
- Mann, V., Tobin, P. y Wilson, R. (1987). Measuring phonological awareness through the invented spellings of kindergarten children. *Merril-Palmer Quarterly*, 33, 365-391.
- Manning-Dowd, A. (1985). *The effectiveness of SSR: A review of the research* (ERIC Document Reproduction Service No. ED276970).
- Manis, F.R., Custodio, R. y Szeszulski, P.A. (1993). Development of phonological and orthographic skill: A 2-year longitudinal study of dyslexic children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 56, 64-86.
- Marschark, M. (1993). *Psychological development of deaf children*. New York: Oxford University Press.
- Martín, B. (1995). Leguaje integrado: sus creencias sobre la alfabetización. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 21-29.

- Martín, J.R. (1998). Linguistics and the consumer: The practice of theory. *Linguistics and Education*, 9(4), 411-448.
- Masonheimer, P.E., Drum, P.A. y Ehri, L.C. (1984). Does environmental print identification lead children into word reading?. *Journal of Reading Behaviour*, 16, 257-271.
- Mather, N. (1992). Whole language reading instruction for students with learning disabilities: Caught in the cross fire. *Learning Disabilities Research and Practice*, 7, 87-95.
- Mattingly, I.G. (1972). Reading, linguistic process and linguistic awareness. En I. Kavanagh y I.G. Mattingly (Eds.), *Language by ear and by eye: the relationships between speed and reading* (pp. 101-134). Cambridge: MIT Press.
- McGee, L.M. y Purcell-Gates, V. (1997). So what's going on in research on emergent literacy? *Reading Research Quarterly*, 32, 310-318.
- McKenna, M.C., Stahl, S.A. y Reinking, D. (1994). Critical issues: A critical commentary on research, politics and whole language. *Journal of Reading Behavior*, 26, 211-234.
- M.E.C. (1989). *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*. Madrid: M.E.C.
- M.E.C. (1992). *Los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Primaria*. Madrid: M.E.C.
- Mervar, K. y Hiebert, E. F. (1989). Literature selection strategies and amount of reading in two literacy approaches. En S. McCormick & J. Zutell (Eds.), *Cognitive and social perspectives for literacy research and instruction: Thirty-eight yearbook of the National Reading Conference*. Chigago: National Reading Conference.
- Metsala, J. (1997). Spoken word recognition in reading disabled children. *Journal of Educational Psychology*, 89, 159-169.
- Metsala, J. (1999). The development of phonemic awareness in reading disabled children. *Applied Psycholinguistics*, 20, 149-158.
- Metsala, J. y Walley, A. (1998). Spoken vocabulary growth and the segmental restructuring of lexical representations: Precursors of phonemic awareness and early reading ability. En L. Metasala y L. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning reading*. Mahwah, NJ: Erlbahum.
- Meyer, L.A., Wardrop, J.L., Stahl, S.A. y Linn, R.L. (1994). Effects of reading storybooks aloud to children. *Journal of Educational Research*, 88(2), 69-85.
- Miller, L. (1989). Classroom-based language intervention. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 20, 153-169.
- Mills, H., O'Keefe, T. y Stephens, D (1990). *Looking closer: The role of phonics in a whole language classroom*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

- Ministerio de Educación y Ciencia. (1993). *Diseño Curricular Base Etapa Primaria*. Madrid: MEC.
- Minskaya, G. I. (1954). *Un cambio desde el pensamiento motor al discursivo*. Tesis Doctoral. Moscú: Universidad de Moscú.
- Mirenda, P. (1993). Home literacy experiences of preeschoolers enrolled in Head Start and special education programs. *Journal of Early Intervention*, 4, 351-397.
- Mitchell, D. (1987). Reading and syntactic analysis. En: Beech J. y Colley A. (Eds.). *Cognitive approaches to Reading*. Chichester: John Wiley and Sons.
- Moats, L. C. (1995). *Spelling development, disability and instruction*. Baltimore; York Press.
- Molina, S. (1990). Procesos cognitivos y aprendizaje en el niño deficiente mental. En Bueno, M. Molina S. y Seva, A. (Dir.): *Deficiencia mental*, vol. 2, 79-148. Barcelona: Espaxs.
- Molina, S. (1991). *La Escalera. Método para la Enseñanza-Aprendizaje de la Lectoescritura*. Guía Didáctica. Madrid: CEPE.
- Molina, S. (1992). *Batería diagnóstica de la competencia básica para el aprendizaje de la lectura*. Madrid: C.E.P.E.
- Molina, S. (1994). *Deficiencia Mental. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Granada: Aljibe.
- Molina, S. (2008). *Psicopedagogía de la Lengua Escrita*. Volúmen I. Lectura. Madrid: EOS.
- Moorman, G. B., Blanton, W. E. y McLaughlin, T. (1994). The rethoric of whole language. *Reading Research Quarterly*, 29(4), 309-329.
- Moraïs, J. (1991). Phonological awareness: A bridge between language and literacy. En D. Sawyer y B. Fox (Eds.), *Phonological awareness in reading: The evolution of current perspectives*, (pp. 31-71). Berlin/ New York: Springer.
- Moraïs, J., Alegría, J. y Content, A. (1987). The relation between segmental análisis and alphabetic literacy: An interactive view. *Cashier de Psychologie Cognitive*, 7, 415-438.
- Moreno, J. M., Suárez, A. y Rabazo, M. J. (2008). *El proceso lectoescritor. Estudio de casos*. Madrid: EOS.
- Morris, D. y Perney, J. (1984). Developmental spelling as a predictor of first grade reaching achievement. *The Elementary School Journal*, 84, 441-457.
- Morrow, L. M. (1992). The impact of a literature-based program on literacy achievement, use of literature, and attitudes of children from minority backgrounds. *Reading Research Quarterly*, 21, 333-346.
- Mounoud, P. (1986). Similarities between developmental sequences at different age periods. En I. Levin (Ed.), *Stage and structure* (pp- 40-58) Norwood, NJ: Ablex.

- Myers, P.I. y Hammill, D. D. (1982). *Métodos para educar niños con dificultades en el aprendizaje*. México: Limusa.
- National Assessment of Educational Progress. (2001). *The NAEP reading achievement results*. Recuperado en April 10, 2002, de <http://nces.ed.gov/nationsreportcard/reading/achieve.asp>
- National Institute of Child Health and Human Development (2000). Report of the National Reading Panel: *Teaching children to read* (<http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/findings.htm>)
- Navarro, A. (1991). Procesos perceptivos y atencionales durante la lectura. En A. Puente (Dir). *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Germán Sánchez Ruipérez.
- Neill, A. S. (1960). *Summerhill: A radical approach to child reading*. New York: Hart Publishing.
- Nelson, K. E. y Heimann, M. (1995). *Delta Messages, computer software programme*. Sprakbehandling Hb.: Warriors Mark.
- Nemirovsky, M. (2004). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños*. México: Paidós.
- Newell, A. y Simon, H. (1972). *Human problem solving*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Newman, J. (1985a). Insights from recent reading and writing research and their implications for developing whole language currículum. En J. Newman (Eds.), *Whole Language. Theory in use* (pp. 7-36). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Newman, J. (1985b). Conferencing: Writing as a collaborative activity. En J. Newman (Eds.), *Whole Language. Theory in use* (123-130). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Newman, J. (1985c). To Judith: A look at a child's writing development through his letters. En J. Newman (Eds.), *Whole Language. Theory in use* (73-82). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Newman, J. (1985d). Using children's books to teach reading. En J. Newman (Eds.), *Whole Language. Theory in use* (55-64). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Newman, J. y Church, S. (1990). Myths of Whole Language, *The Reading Teacher*, 44, 20-26.
- Norris, J. y Damico, J. (1990). Whole language in theory and practice: implications for language intervention. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 21, 212-220.

- O' Connor, R. E. y Jenkins, J. R. (1995). Improving the generalization of sound/symbol knowledge: Teaching spelling to kindergarten children with disabilities. *The Journal of Special Education*, 29, 255-275.
- O' Connor, R. E., Jenkins, J. R., Leicester, N. y Slocum, T. (1993). Teaching phonological awareness to young children with learning disabilities. *Exceptional children*, 59, 532-546.
- O' Flahaven, J. O. (1989). *Second graders' social, intellectual, and affective development in varied group discussions about narrative texts: An exploration of participation structures*. Disertación de tesis doctoral inédita. Universidad de Illinois.
- O' Flahaven, J., Gambrell, L. B., Guthrie, J., Stahl, S. A., Baumann, J. F. y Alvermann, D. A. (1992). Poll results guide activities or research enter. *Reading Today*, 10 (6), 12.
- Oakhill, J. y Kyle, F. (2000). The relationship between phonological awareness and working memory. *Journal of Experimental Child Psychology*, 75, 152-164.
- Oelwein, P. (1988). Preschool and kindergarden programs: Strategies for meeting objectives. En Dimitriev, V. y Olwein, P. (Dirs.), *Advances in Down Síndrome*. *Special Child Publications*, 131-157.
- Olofsson, A. (1993). The relevance of phonological awareness in learning to read: Scandinavian longitudinal and quasiexperimental studies. En R. M. Joshi y C. Leong (Eds.), *Reading Disabilities: Diagnosis and component processes*, 185-198. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Olofsson, A. y Niedersoe, J. (1997). Early Language Development and Kindergarten Phonological Awareness as Predictors of Reading Problems. *Journal of Learning Disabilities*, 32 (5), 464-427.
- Olson, D.R. (1977). From utterance to text: The bias of language in speech and writing. *Harvard Educational Review*, 47(3), 257-281.
- Olson, D.R. (1993). Writing, literal meaning and logical proof. En Scholes, R. J. (Ed.), *Literacy and language analysis*. LEA, Publishers.
- Olson, D.R. (1994). *The world on paper: The conceptual and cognitive implications of writing and reading*. London: Cambridge University Press.
- Olson, D.R. (en prensa). Writing and the mind. En Wertsch, J, Del Río, P. y Álvarez, A. *Sociocultural studies in mind and agency*. Cambridge, Mass. Cambridge University Press. (Trad cast. Fundación Infancia y Aprendizaje, en prensa)
- Olson, R. K, Kiegl, R., Davidson, B. J. y Foltz, G. (1985). Individual and developmental differences in reading disability. En G. E. MacKinnon y T. G. Waller (Eds.), *Reading research: Advances in theory and practice*, Vol. 4, 1-64. New York: Academic Press.

- Olson, R. K. Wise, B., Conners, F. A. y Rack, J. P. (1990). Organisation, heritability and remediation of component word recognition and language skills in disabled readers. En T. H. Carr y B. A. Levy (Eds.), *Reading and its development: Component skills approaches*, 261-322. New York: Academic Press.
- Ortíz, M. R., García, A. I. y Guzmán, R. (2002). Remedial Interventions for Children with Reading Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 35 (4), 334-342.
- Pahl, M. M. y Monson, R. J. (1992). In search of whole language: Transforming curriculum and instruction. *Journal of Reading*, 35(7), 518-524.
- Pajares, F. y Valiante, G. (1999). Grade level and gender differences in the writing self-beliefs of middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 390-405.
- Pajares, F. y Valiante, G. (2006). Self-efficacy beliefs and motivation. En C.A. Macarthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 158-170). New York: Guilford Press.
- Pasquier, A. y Dolz, J. (1996). Un decálogo para enseñar a escribir. *Aprendizaje, Cultura y Educación*, 2, 31-41.
- Passenger, T., Stuart, M. y Terrell, C. (2000). Phonological processing and early literacy. *Journal of Research in Reading*, 23 (1), 55-66.
- Paul, P. (1998). *Literacy and deafness: The development of reading, writing and literate thought*. Boston: Allyn & Bacon.
- Paul, P. y Jackson, D. (1993). *Toward a psychology of deafness: Theoretical and empirical perspectives*. Boston: Allyn & Bacon.
- Pearson, D. (1993). Teaching and learning Reading: A research perspective. *Language Arts*, 70, 502-511.
- Peña-Casanova, J. (1991). *Programa integrado de exploración neuropsicológica. Test Barcelona. Normalidad, Semiología y Patologías Neuropsicológicas*. Barcelona: Masson.
- Perfetti, C., Beck, I., Bell, L.C. y Hughes, C. (1987). Phonemic knowledge and learning to read are reciprocal: Longitudinal study of first grade children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33, 283-319.
- Perin, D. (1983). Phonemic segmentation and spelling. *British Journal of Psychology*, 74, 129-144.
- Piaget, J. (1936). *La construction du réel chez l' enfant*. Neuchatel y París: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1972). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar.

- Piaget, J. e Inhelder, B. (1969). *The early growth of logic in the child Classification and seriation*. New York: W.W. Norton.
- Piatelli-Palmarini, M. (1979). *Théories du langage. Théories de l'apprentissage : débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky*. Paris: Editions du Seuil.
- Pieterse, M. y Trolar, R. (1981). *The Down's Síndrome Program*. Australia: Mcquarie University.
- Pinnell, G. y Haussler, M. (1988). *Impact of language research on curriculum*. Newark, DE: International Reading Association.
- Pujol, M. (1994a). La didáctica de la lengua oral. Número Monográfico. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 23, 5-116.
- Pujol-Berché, M. (1994). La pedagogía del texto: enseñanza/aprendizaje del producto final y del proceso de producción verbal, *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 23, 9-16.
- Presley, M. (1994). State of the Science Primary-Grades Reading Instruction or Whole Language?. *Educational Psychologist*, 29(4), 211-215.
- Pressley, M. y Rankin, J. (1994). More about whole language methods of reading instruction for students at risk for early reading failure. *Learning Disabilities Research and Practice*, 9, 157-168.
- Rabazo, J. M. y Suárez, A. (2008). La conciencia fonológica: prerequisite para acceder a la lectura/escritura. En *El proceso lectoescritor. Estudio de casos*. Madrid: EOS.
- Rack, J.P. (1985). Orthographic and phonetic coding in developmental dyslexia. *British Journal of Psychology*, 76, 325-340.
- Rack, J.P., Hulme, C. y Snowling, M.J. (1993). Learning to read: A theoretical synthesis. En H. Reese (Ed.), *Advances in child development and behavior*, 100-128. San Diego, California: Academic Press.
- Rack, J.P. Hulme, C., Snowling, M.J. y Wingham, J. (1994). The role of phonology in young children learning to read words: The direct-mapping hypothesis. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39, 321-339.
- Rack, J.P., Snowling, M. J., y Olson R. K. (1992) The nonword reading deficit in developmental dyslexia: A review. *Reading Research Quarterly*, 27, 29-53.
- Rasinski, T. y DeFord, D. (1985). *Learning within a classroom context: First graders' conceptions of literacy*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 262 393).
- Read, C. (1975). *Children's categorizations of speech sounds in English*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Real Decreto (696/1995). De ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. BOE num. 131. Viernes 2 de junio de 1995. 179-185.

- Reed, M. A. (1989). Speech perception and the discrimination of brief auditory cues in reading disabled children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 48, 270-292.
- Richgels, D.J. (1995). Invented spelling ability and printed word learning in kindergarten. *Reading Research Quarterly*, 30, 96-109.
- Richgels, D.J., Poremba, K.J. y McGee, L.M. (1996). Kindergartners talk about print: Phonemic awareness in meaningful contexts. *The Reading Teacher*, 49 (8), 632-642.
- Rivière, A. (1985). *La psicología de Vygotski*. Madrid: Visor.
- Rockwell, E. (1991). Palabra escrita, interpretación oral: Los libros de texto en la clase. *Infancia y aprendizaje*, 55, 29-44.
- Rockwell, E. (1994). Documenting orality and literacy in rural México. En J. Werstch y J. D. Ramírez (Eds.), *Explorations in Socio-Cultural studies. Vol. II. Literacy and other forms of mediated action*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rodhes, L. (1969). A language stimulation and reading program for severely retarded mongoloid children. *Mental Health Research*, Monográfico 11.
- Rodríguez Jorrín, D. (1987). *Entrenamiento auditivo y lectura*. Madrid: CEPE.
- Rodríguez, J. L. (1996). El aprendizaje mediado con ordenadores: realidades textuales y zona de desarrollo próximo. *Aprendizaje, Cultura y Educación*, 6/7, 77-90.
- Romero, M. A.; Pérez, O. M.; Bustos, M.; Morales, B. y Hernández, E. A. (2013). Estudio comparativo del desarrollo de la alfabetización en poblaciones de educación primaria y preescolar. *European Scientific Journal*, vol 19, 11, 254-269.
- Rosenblatt, L.M. (1938/1976). *Literature through exploration* (3era edición). New York: Noble and Noble.
- Rosenblatt, L.M. (1985). The transactional theory of the literacy work: implications for research. En C.R. Cooper (Ed.), *Researching response to literature and the teaching of literature. Points of departure* (pp. 33-53). Norwood, NJ: Ablex.
- Roth, Ch. (1780). Essai d' une distribution généalogique des sciences et des arts principaux. Diderot y D' Alembert Dictionnaire dessciences, arts et metiers. Vol. I de Tables.
- Rueda, M.I. y Sánchez, E. (1996). Relación entre conocimiento fonológico y dislexia: un estudio instruccional. *Infancia y Aprendizaje*, 2, 215-232.
- Rumelhart, D. E. (1980). Shetama: The building block of cognition. En R.J. Spiro, B.C., Bruce y W. Brewer (eds.): *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Rumelhart, D. (1977). Toward an interactive model of reading. En S. Dornic (Ed.), *Attention and performane VI*, 573-603. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.

- Salvador Mata, F. (2008). *Psicopedagogía de la Lengua Escrita*. Volúmen II. Escritura. Madrid: EOS.
- Salvador Mata, F. y García Guzmán, A. (2006). Actitud hacia la escritura de los alumnos de Educación Primaria. *Revista de Educación (Universidad de Granada)*, 20 (1), 149-162.
- Salvador Mata, F. y Gutiérrez, R. (2005). *Atención Educativa al alumnado con dificultades en lectura y escritura*. Málaga: Aljibe.
- Salvage, G. J. y Brazee, P. E. (1991). Risk taking, bit a bit. *Language Arts*, 68, 356-366.
- Smith, F. y Goodman, K. (1971). On the psycholinguistic method of teaching reading. *Elementary School Journal*, 71, 177-181.
- Sanacore, J. (1992). Intraclass grouping with a whole language thrust. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 8, 295-303.
- Sánchez, E. (1996). El todo y las partes: una crítica a las propuestas del lenguaje integrado. *Cultura y Educación*, 1, 39-54.
- Sánchez, E. (1998). El lenguaje escrito: adquisición e intervención educativa. En J. Beltrán y C. Genovard (Eds.), *Psicología de la Instrucción I. Variables y Procesos básicos*. Madrid: Síntesis.
- Sánchez, R. (1997). *Ordenador y Discapacidad*. Madrid: CEPE.
- Sawyer, D. E. y Fox, B. J. (Eds.) (1991). *Phonological awareness in reading. The evolution of current perspectives*. New York: Springer Verlag.
- Scarborough, H. S. (1990). Very early language deficits in dyslexic children. *Child Development*, 61, 1728-1743.
- Scarborough, H. S. y Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review*, 14, 245-302.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1986). Research on written composition. En C. M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, (pp. 778-803). Nueva York: McMillan.
- Schneider, W., Küspert, P., Roth, E., Visé, M. y Marx, H. (1997). Short and long-term effects of training phonological awareness in kindergarten: Evidence from two German studies. *Journal of Experimental Child Psychology*, 66, 311-340.
- Schneuwly, B. (1992). La concepción vygotskiana del lenguaje escrito. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 16, 49-59.
- Schonell, F. y Goodacre, E. (1971). *The psychology and teaching of reading*. London: Oliver y Boyd.

- Schulte-Körne, G.; Bartling, J.; Deimel, W. y Remschmidt, H. (1998). Auditory processing and dyslexia: Evidence for a specific speech processing deficit. *Neuroreport*, 9, 337-340.
- Schweiker-Marra, K.E. y Marra, W.T. (2000). Investigating the effects of pre-writing activities on writing performance and anxiety of at-risk students. *Reading Psychology*, 21, 99-114.
- Sears, S. (1999). The development of reading strategies in a whole language classroom. *Journal of Reading Psychology*, 20, 91-105.
- Seguin, E. (1846). *Traitment Moral, hygiene et education des idiots et des autres enfants arriérés*. Paris: Baillière.
- Seidenberg, M. y McClelland, J. (1989). A distributed, developmental model of word recognition and naming. *Psychological Review*, 96, 523-568.
- Senechal, M., LeFevre, J., Thomas, E.M. y Daley, K.E. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 33(1), 96-116.
- Serwer, B.L. (1969). Linguistic support for a method of teaching beginning reading to Black children, *Reading Research Quarterly*, 4, 449-467.
- Seymour, P.H.K. (1986). *Cognitive analysis of dyslexia*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Seymour, P. H. K. (1990). Developmental dyslexia. En M. W. Eysenk (Ed.), *Cognitive Psychology: An international review*, 135-196. Chichester: Wiley.
- Seymour, P. H. K. (1994). Variability in dyslexia. En Hulme y M. Snowling (Eds.), *Reading Development and Dyslexia*, 65-85. London: Whurr.
- Seymour, P.H.K. y Elder, L. (1986). Beginning reading without phonology. *Cognitive Neuropsychology*, 3, 1-36.
- Seymour, P.H.K. y Elder, L. (1991). *Learning to read and write the names of classmates*. Artículo presentado en una reunión de la Sociedad Británica de Sociología (British Psychological Society). Bournemouth, Abril, 1991.
- Seymour, P. H. K. y Evans, H.M. (1994). Levels of phonological awareness and learning to read. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 6, 221-250.
- Seymour, P. H. K. y McGregor (1984). ...mental análisis of phonological, morphemic and visual impairments. *Cognitive Neuropsychology*, 1, 43-82.
- Shallice, T (1979). Case study approach on neuropsychological research. *Journal of Clinical Neuropsychology*, 1, 183-211.
- Shannon, P. (1993). Developing democratic voices. *The Reading Teacher*, 47, 86-94.

- Shapiro, H. R. (1992). Debatable issues underlying whole language philosophy: A speech-language pathologist's perspective. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 23, 308-311.
- Shapiro, J. y Gunderson, L. (1988). A comparison of vocabulary generated by grade 1 students in whole language classrooms and basal reader vocabulary. *Reading Research and Instruction*, 27, 40-46.
- Share, D. L. (1994). Deficient phonological processing in disabled readers implicates processing deficits beyond the phonological module. En K.P. Van den Bos, L. S. Siegel, D. J. Bakker y D. L. Share (Eds.), *Current directions in dyslexia research* (pp. 149-167). Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Share, D. L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55, 151-218.
- Share, D. L., Jorm, A., MacLean, R. y Matthews, R. (1984). Sources of individual differences in reading acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1309-1324.
- Shunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: influence of modelling, goal setting and self-evaluation. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19, 159-172.
- Sinclair, A; Jarvella, R. y Levelt, W. (1978). *The child's conception of language*. Berlin: Springer-Verlag.
- Slaughter, H. (1988). Indirect and direct teaching in a whole language program. *The Reading Teacher*, 42, 30-34.
- Slavin, R.E., Karweit, N. L. y Wasik, B.A. (1994). *Preventing early school failure: Research, policy and practice*. Boston: Allyn y Bacon.
- Smith, C. Y Dahl, K. L. (1989). Interacción entre lectura y escritura. En Smith, C. Y Dahl, K. L. *La enseñanza de la lectoescritura: un enfoque interactivo*. Madrid: Visor.
- Smith, F. (1971). *Understanding reading*. New York: Holt, Rinehart y Winston.
- Smith, F. (1973). *Psycholinguistics and reading*. New York: Holt, Rinehart y Winston.
- Smith, F. (1988). *Joining the literacy club*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Smith, F. (1992). Learning to read: The never-ending debate. *Phi Delta Kappan*, 74, 432-441.
- Snow, C. E., Burns, S. y Griffin, P. (Eds.) (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Snowling, M.J. (1987). *Dyslexia: A cognitive developmental perspective*. Oxford: Blackwell.
- Snowling, M.J. (1998). Reading development and its difficulties. *Educational and Child Psychology*, 15, 44-58.

- Snowling, M.J. y Hulme, C. (1989). A longitudinal case study of developmental phonological dyslexia, *Cognitive Neuropsychology*, 6, 379-401.
- Snowling, M.J., Hulme, C., Smith, A. y Thomas, J. (1994). The effects of phonological similarity and list length on children's sound categorisation performance. *Journal of Experimental Child Psychology*, 58 (1), 160-180.
- Snowling, M.J., Stackhouse. J. y Rack, J. (1986). Phonological dislexia and dysgraphia: A developmental analysis. *Cognitive Neuropsychology*, 3, 309-339.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Grao-ICE Universitat.
- Soltis, J. y Walberg, H. (1989). Thirteen years-old's writing achievements: A secondary analysis of the Fourth National Assessment of Writing. *Journal of Educational Research*, 83, 22-29.
- Spear-Swerling, L. y Sternberg, R. J. (1994). *The road not taken: An integrative theoretical model of reading disability*. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 2, 91-193, 122.
- Sperling, M. y Friedman, S. W. (2001). Research on writing. En V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 370-389). Washington: A.E.R.A.
- Spiegel, D. (1992). Blending whole language and systematic direct instruction. *The Reading Teacher*, 46, 38-44.
- Staab, C. (1990). Talk in whole language classrooms. En V. Froese (Eds.), *Whole-Language: Practice and Theory* (pp. 313-356). Boston: Allyn and Bacon.
- Stackhouse, J. y Wells, B. (1997). How do speech and language problems affect literacy development?. En C. Hulme y M. Snowling (Eds.), *Dislexia: Biology, cognition and intervention*, (pp. 182-211). London: Whurr.
- Stage, S. A. y Wagner, R. K. (1992). Development of young children's phonological and orthographic knowledge as revealed by their spellings. *Developmental Psychology*, 28, 287-296.
- Stahl, S.A. (1992). *The state of the art of reading instruction in the USA* (IIEP Research Report No. 97). Paris: International Institute for Educational Planning.
- Stahl, S.A. (1999). Why Innovations Come and Go (and Mostly Go): The Case of Whole Language. *Educational Researcher*, 28(8), 13-22.
- Stahl, S. A., McKenna, M. C. y Pagnucco, J. R. (1994). The effects of whole language instruction: an update and a reappraisal. *Educational Psychologist*, 29 (4), 175-185.
- Stahl, S. A. y Miller, P. D. (1989). Whole language and language experience approaches for beginning reading: A quantitative research synthesis. *Review of Educational Research*, 59, 87-116.

- Stahl, S.A. y Murray, B. A. (1994). Defining phonological awareness and its relationship to early reading. *Journal of Educational Psychology*, 86, 221-234.
- Stahl, S.A., Suttles, C. W. y Pagnucco, J. R. (1992). *The effects of traditional and process literacy instruction on first graders' reading and writing achievement and orientation toward reading*. Artículo presentado en el congreso anual de la Asociación Americana de la Investigación Educativa, San Francisco, CA.
- Stahl, S.A., Suttles, C. W. y Pagnucco, J. R. (1996). First graders' reading and writing achievement and orientation toward reading in traditional and process-oriented classes. *Journal of Educational Research*, 89, 131-144.
- Stanovich, K.S. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16, 32-71.
- Stanovich, K.S. (1985). Explaining the variance in reading ability in terms of psychological processes. What have we learned? *Annals of dyslexia*, 35, 67-69.
- Stanovich, K.S. (1986). Matthew effects in reading. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Stanovich, K.S. (1988). Explaining the difference between the dyslexic and garden-variety poor reader: The phonological-core variable-difference model. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 590-612.
- Stanovich, K.S. (1993a). Problems in the differential diagnosis of reading disabilities. En R. M. Joshi y C. Leong (Eds.), *Reading Disabilities: Diagnosis and component processes*, 3-31. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Stanovich, K.S. (1993b). Does reading make you smarter? Literacy and the development of verbal intelligence. *Advances in child development and Behaviour*, 24, 133-180.
- Stanovich, K.S., Cunningham, A.E. y Cramer, B.B. (1984). Assessing phonological awareness in kindergarden children: Issues of task comparability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38, 175-190.
- Stauffer, R.G. (1970). *The language experience approach to the teaching of reading*. New York: Harper and Row.
- Stein, M., Dixon, R. e Issacson, S. (1994). Effective writing instruction for diverse learners. *School Psychology Review*, 23 (3), 392-405.
- Stotsky, S. (1987). A comparison of the two theories about development in written language: Implications for Pedagogy and research. En Horowits, R. y Samuels, S. J. (Eds.) *Comprehending oral and written language*. Academic Press, INC.
- Stratton, J. M. (1999). Emergent Literacy: a new perspective. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 90 (3), 177-183.

- Studer-Kennedy, M. (1986). Sources of variability in early speech development. En J. S. Perkell y D. J. Klatt (Eds.), *Invariance and variability in speech processes*, (pp. 58-76). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Stuart, M. (1990). Processing strategies in a phoneme deletion task. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 42A, 305-327.
- Stuart, M. y Coltheart, M. (1988). Does reading develop in a sequence of stages?. *Cognition*, 30, 139-181.
- Sulzby, E. (1985). Kindergartens as writers and readers. En M. Farr (Ed.), *Advances in writing research*, Vol. 1, 127-199. Norwood, NJ: Ablex.
- Sulzby, E. (1986). Writing and reading: Signs of oral and written language organization in the young child. En W. H. Teale y E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading*, (pp. 50-89). Norwood, NJ: Ablex.
- Sulzby, E. y Teale, W. H. (1987). *Young children's storybook reading: Longitudinal study of parent-child interaction and children's independent functioning: Final report*. Chicago: Spencer Foundation.
- Swanson, H. L. (1999). Reading research for students with LD: A meta-analysis of intervention outcomes. *Journal of Learning Disabilities*, 32, 504-532.
- Swoden, P. T. y Stevenson, J. (1994). Beginning reading strategies in children experiencing contrasting teaching methods. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 6, 109-123.
- Taba, H. (1950). *Elementary curriculum in intergroup relations*. Washington, DC: American Council on Education.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Tainturier, M.J y Rapp, B. (2001). The Spelling Process. En B. Rapp (Ed.), *What Deficits Reveal about the Human Mind/Brain: A Handbook of Cognitive Neuropsychology*. Philadelphia; Psychology Press.
- Tangel, D. M. y Blachman, B. A. (1992). Effect of phonemic awareness instruction on kindergarten children's invented spelling. *Journal of Reading Behavior*, 24, 233-261.
- Tangel, D. M. y Blachman, B. A. (1995). Effect of phonemic awareness instruction on kindergarten children's invented spelling of first grade children: A one-year follow up. *Journal of Reading Behavior*, 27, 153-185.
- Teale, W. y Sulzby, E. (1986). *Emergent Literacy: Writing and Reading*. Nueva York: Norwood, Ablex.
- Teberosky, A. (1992a). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: ICE (Universidad de Barcelona): Horsori.

- Teberosky, A. (1992b). Reescribiendo textos: producción de adultas poco escolarizadas. *Infancia y aprendizaje*, 58, 107-124.
- Temple, C. M. y Marshall, J. C. (1983). A case study of developmental phonological dyslexia. *British Journal of Psychology*, 74, 524-529.
- Thomas, S. Y Oldfather, P. (1997). Intrinsic Motivations, Literacy and Assessment Practices: "That's My Grade. That's Me". *Educational Psychologist*, 32(2), 107-123.
- Thorndike, R. L.; et.al. (1997). *Test de Aptitudes Cognoscitivas*. TEA: Madrid.
- Thurstone, L.L. (1950). Some primary abilities in visual thinking. Chigago Ill.: The University of Chicago Psychometry Laboratory.
- Tierney, R.J., Readence, J. y Dishner, E. (1995). *Reading strategies and practices*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tobey, E. A. y Cullen, J. K. (1984). Temporal integration of tone-glides by children with auditory memory and reading problems. *Journal of Speech and Hearing Research*, 27, 527-533.
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito: Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Anthropos.
- Torres, M. (2004). Cognitiva.PT. Lectoescritura: Programa en soporte informático multimedia para la intervención en los Trastornos Específicos de la Lectoescritura. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*. Vol. 2 (2), 181-202.
- Treiman, R. (1987). On the relationship between phonological awareness and literacy. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 7, 524-529.
- Treiman, R. (1991). Phonological awareness and its roles in learning to read and spell. En D. J. Sawyer y B. J. Fox (Eds.), *Phonological awareness in reading. The evolution of current perspective*. New York: Springer-Verlag.
- Treiman, R. (1992). The role of intrasyllabic units in learning to read and spell. En P. Gough, L.C. Ehri y R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition*, (pp. 65-106). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Treiman, R. (1998). Why spelling? The benefits of incorporating spelling into beginning reading instruction. En J. L. Metasala y L.C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy*, (pp. 289-313). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Treiman, R. y Weatherston, S. (1992). Effects of linguistic structure on children's ability to isolate initial consonants. *Journal of Educational Psychology*, 84, 174-181.
- Troncoso, M. V., Flórez, J. y Dierssen, M. (1997). Fundamentos y resultados de un método de lectura para alumnos con síndrome de Down. En Florez, J, et. al. (Dirs.), *Síndrome de Down. Biología, Desarrollo y Educación*. Barcelona: Masson.

- Troncoso, M.V. y Del Cerro, M. M. (2005). *Síndrome de Down: lectura y escritura*. Barcelona: Masson.
- Tunmer, W. R. y Cole, P. G. (1985). Learning to read: A metalinguistic act. En C. S. Simon (Ed.) *Communication skills and classroom success. Therapy methodologies for language-learning disabled students*. London: Taylor and Francis.
- Tunmer, W. E. y Herriman, M. (1984). The development of metalinguistic awareness: A conceptual overview. En W. E. Tunmer; C. Pratt y M. L. Herriman (Eds.), *Metalinguistic Awareness in Children*. Berlín: Springer Verlag.
- Tunmer, W. E., Herriman, M. y Nesdale, A. R. (1988). Metalinguistic abilities and beginning reading. *Reading Research Quarterly*, 23, 134-158.
- Tunmer, W. E. y Hoover, W. A. (1992). Cognitive and linguistic factors in learning to read. En P. B. Gough, L. C., Ehri y Treiman (Eds.), *Reading acquisition of reading skills. Psychological Bulletin*, 101, 192-212.
- Tunmer, W. E. y Rol, M. (1991). Phonological awareness and reading acquisition. En D.J. Sawyer y B. J. Fox (Eds.) *Phonological awareness in reading. The evolution of current perspective*, (pp. 1-30). New York: Springer-Verlag.
- Turner, J. C. (1991). *Situated motivation in literacy instruction*. Artículo presentado en el Congreso Nacional de Lectura, Palm Springs, CA.
- Turner, J.C. (1992). *A motivational perspective on literacy instruction*. Artículo presentado en el Congreso Nacional de Lectura. Palm Springs, CA.
- Turner, J.C. (1995). The influence of classroom contexts on young children motivation for literacy. *Reading Research Quarterly*, 30, 410-441.
- Uhry, J. K. y Shepherd, M. J. (1993). Segmentational spelling instruction as part of a first-grade reading program: Effects on several measures of reading. *Reading Research Quarterly*, 28, 218-233.
- Ukrainetz, T., Cooney, M., Dyer, S., Kysar, A. y Harris, T. (2000). An Investigation into Teaching Phonemic Awareness through Shared Reading and Writing. *Early Childhood Research Quarterly*, 15 (3), 331-355.
- UNESCO (2000). Informe: Educación Para Todos (EPT). Recuperado el 20 de Mayo de 2006 de http://www2.unesco.org/wef/countryreports/home_esp.html
- Urquía, B y Pérez F. J. (1986) *Para la integración de deficiente*. Madrid: CEPE.
- Vallés, A. (1988). *Cucaña: maduración lectoescritora: preescolar, ciclo inicial*. Alcoy: Marfil.
- Vandervelden, M. C. y Siegel, L. S. (1997). Teaching phonological processing skills in early literacy: A developmental approach. *Learning Disability Quarterly*, 20, 63-81.
- Van Dijk, T.A. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.

- Van Orden, G.C. (1987). A ROWS is a ROSE: spelling, sound and reading. *Memory and Cognition*, 15 (3), 181-198.
- Van Orden, G.C. (1991). Phonologic mediation is fundamental to reading. En D. Besner G., W. Humphreys (Eds.), *Basic processes in reading: Visual word recognition*, 77-103. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Van Orden, G.C., Pennington, B. y Stone, G.O. (1992). Word Identification in reading and the promise of subsymbolic psycholinguistics. *Psychological Review*, 47, 488-522.
- Van Wijk, C. y Sanders, T. (1999). Identifying writing strategies through text analysis. *Written Communication*, 16, 51-75.
- Varble, M. E. (1990). Analysis of writing samples of students taught by teachers using whole language and traditional approaches. *Journal of Educational Research*, 83, 245-251.
- Vellutino, F.R. (1987). Dislexia. *Investigación y Ciencia*, 128, 12-20.
- Vellutino, F.R., Scanlon, D., Sipay, E., Small, S., Pratt, A., Chen, R. y Denckla, M. (1996). Cognitive profiles of difficult –to- remediate and readily remediated poor readers: Early intervention as a vehicle for distinguishing between cognitive and experimental deficits as basic causes of specific reading disability. *Journal of Educational Psychology*, 88, 601-638.
- Vellutino, F.R., Steger, J.A. y Kandel, G. (1972). Reading disability: An investigation of the perceptual deficit hypothesis. *Cortex*, 8, 106-118.
- Venegas, E. y Jiménez, J. E. (1996). Conciencia fonológica y alfabetización de adultos. *Radio y Educación de Adultos*, 31-32, 38-43.
- Vernon, S. A. y Ferreiro, E. (1999). Writing development: A neglected variable in the consideration of phonological awareness. *Harvard Educational Review*, 69, 395-414.
- Vieiro, P. y Gómez, I. (2004). *Psicología de la Lectura*. Madrid: Prentice Hall.
- Vieiro, P., Peralbo, M. y García-Madruga, J.A. (1997). *Procesos de adquisición y producción de la lengua escrita*. Madrid: Visor.
- Vihman, M. M., Kay, E., de Boysson-Bardies, B., Durand, C. y Sundberg, U. (1994). External sources of individual differences? A cross-linguistic analysis of the phonetics of mother's speech to 1-year-old children. *Developmental Psychology*, 30, 651-662.
- Vygotski, L.S. (1977). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Vygotski, L.S. (1978). The prehistory of written language. En M. Cole et al. (Eds.), *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. USA: Harvard University Press.
- Vygotski, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

- Vygotski, L.S. (1982a). El significado histórico de la crisis de la Psicología. En *Obra Seleccionada*, Vol.I, 291-436. Moscú: Pedagógica.
- Vygotski, L. S. (1982b). *Obra Seleccionada*, Vol. II. Madrid: Visor.
- Wason-Ellam, L. (1987). Writing across the currículum. *Canadian Journal of English Language Arts*, 11(3), 5-23.
- Wagner, R.K. y Torgeson, J.K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Phonological Bulletin*, 101, 192-212.
- Wagner, R. K., Torgeson, J. K. y Rashotte, C. A. (1994). Development of reading-related phonological processing abilities: New evidences of bi-directional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 30, 78-87.
- Wallon, H. (1941). *L' evolution psychologique de l' enfant*. París: Armand Colin.
- Wallon, H. (1942). *De l' acte à la pensée*. París: Flammarion.
- Warrick, N., Rubin, H. & Rowe-Walsh, S. (1993). Phoneme awareness in language-delayed children: comparative studies and intervention. *Annals of Dyslexia*, 43, 153-173.
- Waters, G. y Doehring, D. (1990). Reading acquisition in congenitally deaf children who communicate orally: Insights from an analysis of component reading language and memory skills. En T. Carr y B. Levy (Eds.), *Reading and its development*, 323-368. San Diego, CA: Academic Press.
- Watson, D. J. (1989). Defining and describing whole language. *The Elementary School Journal*, 90, 129-141.
- Webster, P. y Plante, A. (1992). Effects of phonological impairment on word, syllable and phoneme segmentation and reading. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 23, 176-182.
- Webster, P. y Plante, A. (1995). Productive phonology and phonological awareness in preschool children. *Applied Psycholinguistics*, 16, 43-57.
- Wells, G. (1986). *The meaning makers: Children learning language and using language to learn*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Wells, G. (1987). Apprenticeship in Literacy. *Interchange*, 18,(1/2), 109-123.
- Werker, J.F. y Tees, R.C. (1987). Speech perception in severely disabled and average reading children. *Canadian Journal of Psychology*, 41, 48-61.
- Westby, C. E. (1990). The role of the speech-language pathologist in whole language. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 21, 228-237.
- Westby, C. y Costlow, L. (1991). Implementing a whole language program in a special education class. *Topics in Language Disorders*, 11, 69-84.

- Whitehurst, G.J. y Lonigan, C.J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872.
- Wicklund, K. (1989). Shared poetry: a whole language experience adapted for remedial readers. *The Reading Teacher*, March, 478-4581.
- Wimmer, H. y Hummer, P. (1989). Does reading have to begin with a logographic stage: Negative evidence from German-speaking children. Institute für Psychologie, University of Salzburg.
- Wimmer, H., Landerl, K., Linorter, R. y Hummer, P. (1991). The relationship of phonemic awareness to reading acquisition: More consequence than precondition but still important. *Cognition*, 40, 219-249.
- Winne, P.H. (1995). Inherent details in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 30, 173-187.
- Wittrock, M. C. (1991). Generative teaching of comprehension. *The Elementary School Journal*, 92(2), 169-184.
- Wolfe, P. y Poynor, L. (2001). Politics and the Pendulum: An Alternative Understanding of the Case of Whole Language as Educational Innovation. *Educational Researcher*, January-February, 15-20.
- Wood, D. (1998). *How children think and learn: The social contexts of cognitive development*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Wood, D.J., Bruner, J. y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- Ziegler, J. C. y Goswami, U. C. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131, 3-29.
- Zigler E. (1969) Developmental versus difference theories of mental retardation and the problem of motivation. *American Journal of Mental Deficiency*, 73, 536-56.
- Zimmerman, B.J. (1995). Self-Regulation Involves More Than Metacognition: A Social Cognitive Perspective. *Educational Psychologist*, 30(4), 217-221.
- Zimmerman, B.J. y Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research*, 31 (4), 845-862.
- Zimmerman, B.J. y Kitsantas, A. (2002). Acquiring writing revision and self-regulatory skill through observation and emulation. *Journal of Educational Psychology*, 94 (4), 660-668.
- Zutell, J. (1980). Children's spelling strategies and their cognitive development. En E. Henderson y J. Brees (Eds.), *Developmental and cognitive aspects of learning to*

spell: A reflection of word knowledge, 834-850. Newark, DE: International Reading Association.

ANEXOS

ANEXO 1

Ejemplos de clases de acuerdo al enfoque de enseñanza

a) Enfoque Tradicional

Clase 1

Vamos a ver, Yohana... ¿qué hemos visto en la clase de ayer?

Hemos visto la papepipopu

Ya, ¿pero qué hemos dicho?, ¿qué palabras recordabais con esa letra? ¿os acordais qué letra?... (parte del alumnado responde), eso es... la letra “p” (la tutora la anota en la pizarra). ¡Muy bien!, ahora, ¿cuáles palabras que inicien con “p” conoceis? ¿os acordais de las que vimos ayer?, a ver.... Jennifer, ¿cuál recuerdas?.

- Perro
- Eso es, “perro” (la profesora la escribe en la pizarra). ¡Manuell!, otra palabra
- Aparcar
- No, esa no, aparcar tiene una “p”, pero no comienza por “p”, ¡mirar! (la anota), ¿verdad que tiene una “p”? (una vez señalada la letra, borra la palabra).
- A ver, Lucía, dime otra palabra que comience por “p”.
- Piso
- ¡Eso es! (la escribe).

De manera sucesiva, pregunta a varias otras personas del grupo y simultáneamente anota las respuestas acertadas hasta que ha completado una pequeña lista de ellas para cada sílaba (pa, pe, pi, po, pu).

(profesora)

- Pues ahora, vamos a copiarlas para que otro día sepamos cuáles palabras comienzan por “p”, ¿de acuerdo?.

Una vez terminada esta actividad, la responsable del grupo indica que por turnos, las personas que ella nombre van a leer de la pizarra algunas palabras escritas.

- Karla, ¿qué pone aquí?

La niña no responde y ella le ayuda:

- Po.....

(después de un breve silencio, otras personas contestan).

Cuando este ejercicio finaliza, la profesora indica cómo resolver una página del libro de lengua. Consiste en completar con cualquiera de las 5 sílabas palabras que comienzan por “p”.

Clase 2

(profesora)

- ¡Yosra!, mira a ver en tu libro cuáles palabras con “r” pone.
- R.....ro
- ¡rosa! (completa el grupo)

La profesora escribe la palabra en la pizarra.

- A ver Elena lee... ¿qué otra palabra pone ahí?

(Silencio)

- ¡Ayudar a Elena, chicos!
- Ro...ca ¡roca!
- ¡Muy bien!, entonces tenemos: rosa, roca.... ¿Qué otra palabra.....

Elsa?

- Rojo.

La profesora continua preguntando hasta que la lista de palabras contenidas en el libro se agota.

-Ahora vamos a leer... ro.....sa, ¡rosa!..... ro.....ca, ¡roca!

El grupo la sigue mientras ella señala la pizarra y divide con la tiza la palabra en sílabas.

-¿Cómo suena la “r”..... rrrrrrrrrr

- Bien... ¿cuáles otras sabéis? ¿qué palabras comienzan por “r”?

El grupo sugiere algunas palabras por turnos y posteriormente, cuando algunas han sido escritas en la pizarra, la docente invita a la clase a trabajar sobre una página del libro en la que la actividad consiste en completar palabras que comienzan por “r”.

b) Enfoque Comunicativo-Funcional

Clase 1

(La profesora dirige la actividad)

-¿Sabeis a quien toca hoy contar un cuento? ¡a que no os imagináis!. Es una persona a quien le gusta mucho jugar y correr de lado a lado. Siempre se está moviendo y su nombre suena a menudo en la clase ...¿quién es?....

El grupo está sentado en el suelo frente a ella y mirando con expectación proponen algunas alternativas.

- ¡Iván!
- ¡Cristian!
- ¡Myriem!
- ¡Moha!
- ¡Ángel!
- ¿qué habeis dicho?....¡eso es!.... nuestro cuentacuentos de hoy es....
- ¡Ángel! (gritan al unísono)

El niño pasa al frente y la profesora le ayuda a colocarse una tela de color verde sobre sus hombros (en señal de que él es el cuentacuentos) y después ella se sienta y al lado permanece Ángel de pie; abre un cuento y comienza a leer. La docente lo guía señalándole las palabras e invita a la clase a ver las imágenes y a predecir lo que pasará después o a anticipar la idea siguiente. También ayuda a Ángel a leer frases y párrafos. Durante la lectura, el “auditorio” hace comentarios o preguntas que el cuentacuentos atiende. Al finalizar el relato se escuchan sonoros aplausos.

- Ángel, ¡lo has hecho muy bien! -señala la profesora

Clase 2

- Este mes, tenemos el cumple de... Nerea, pasa a mirar la lista de cumpleaños a ver a quien le toca.

- ¡A Alba! (exclama el grupo)

- ¡Alba!, ¡darle un aplauso!. Vamos, Alba, pasa al frente. Ahora, voy a borrar la pizarra y la dividiré en dos partes. De este lado, pondré "Como soy" y del otro "Qué me gusta" (la profesora divide la pizarra en dos partes y escribe los rótulos anteriores)...Ahora vamos a ver cómo es Alba, ¿quién quiere comenzar?

(el grupo opina sobre algunas características de personalidad de la niña y la tutora hace anotaciones)

- Ahora chicos vamos a preguntarle a Alba qué le gusta. A ver.... Álvaro... pregunta...

- ¿Qué te gusta hacer en Navidades?

(sucesivamente formulan preguntas y las respuestas son escritas en la pizarra por la profesora).

¡Muy bien!... Vamos a las mesas y pensamos un momento qué nos gustaría escribirle a Alba como regalo de cumpleaños. Puede ser una canción, una rima, un deseo, una carta, un cuento, etc. Lo que queráis, pero primero vamos a tomarnos unos minutos para mirar lo que hemos puesto en la pizarra sobre Alba y después pensamos qué hacer.

(Después de unos minutos, la profesora reparte a cada quien un pedazo de folio para comenzar a elaborar el regalo de cumpleaños, ella apoya a cada persona de acuerdo a sus necesidades sin hacer hincapié en la ortografía. Lo hace únicamente cuando una persona ha alcanzado ya el nivel alfabético-convencional. Este primer intento se "pasa a limpio" y luego juntan los productos y los decoran para hacer un solo cuadernillo como regalo del grupo).

ANEXO 2

Ejemplos de tareas propuestas por el programa multimedia

Juicios de Rima

Ejemplo 1

Consigna: ¿Cuáles palabras comienzan por /sa/?

Presentación de la tarea: sobrino

seta

sapo

sabroso

Tipo de respuesta: Es necesario hacer click en las dos palabras que comienzan por /sa/ (sapo y sabroso) después de escuchar la pronunciación de las 4 palabras y posteriormente, si la respuesta es correcta la grabación retroalimenta emitiendo un sonido distinto respecto a cuando la respuesta es incorrecta, si éste es el caso, se muestra la forma adecuada de resolver el ejercicio.

Ejemplo 2

Consigna: ¿Cuáles palabras comienzan igual?

Presentación de la tarea: pato

ganso

mochila

pañuelo

Tipo de respuesta: Es necesario hacer click en las dos palabras que comienzan por /pa/ después de escuchar la pronunciación de las 4 palabras y posteriormente, si la respuesta es correcta la grabación retroalimenta emitiendo un sonido distinto respecto a cuando la respuesta es incorrecta, si éste es el caso, se muestra la forma adecuada de resolver el ejercicio.

Ejemplo 3

Consigna: ¿Cuáles palabras terminan igual?

Presentación de la tarea: mapa

lupa

masa

lazo

Tipo de respuesta: Es necesario hacer click en las dos palabras que terminan igual (mapa y lupa) después de escuchar la pronunciación de las 4 palabras. El programa retroalimenta la respuesta como se describió en los ejemplos anteriores.

Ejemplo 4

Consigna: Relaciona las siguiente palabras. Cada palabra debe comenzar como termina la anterior. Por ejemplo:

mariposa saco comida dado

Presentación de la tarea: cadena

nabo

camisa

boca

Tipo de respuesta: El programa coloca automáticamente la primer palabra. Es necesario hacer click en otra y colocarla junto a la primera en un recuadro vacío. Si la asociación es adecuada el programa la admite y si no la regresa a su lugar original.

Segmentación de palabras bisílabas y trisílabas

Ejemplo 1

Consigna: ¿Cuántas sílabas tienen estas palabras?

Presentación de la tarea: casa

farola

puerta

moño

Tipo de respuesta: A diferencia del resto de ejemplos, en este ejercicio se muestra y pronuncia una palabra por vez y debajo de ella aparecen unos asteriscos. Es necesario hacer click en ellos dependiendo del número de sílabas escuchadas. La retroalimentación se realiza como se describió arriba.

Ejemplo 2

Consigna: Haz click en las palabras que tengan el mismo número de sílabas.

Presentación de la tarea: muñeco

grifo

foca

mano

Tipo de respuesta: Es necesario hacer click en las tres palabras que tiene dos sílabas (grifo, foca y mano), en seguida, se retroalimenta la respuesta.

Ejemplo 3

Consigna: Estas palabras ¿tienen el mismo número de sílabas?

Presentación de la tarea: juguete

cubo

perro

billete

Tipo de respuesta: Es necesario hacer click en SI o NO y posteriormente, si la respuesta es correcta la grabación retroalimenta emitiendo un sonido distinto respecto a cuando la respuesta es incorrecta, si éste es el caso, se muestra la forma adecuada de resolver el ejercicio.

ANEXO 3

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Descripción de la muestra. Datos generales_____	323
Tabla 2. Descripción de la muestra. Promedio por grupo en aptitudes específicas_____	324
Tabla 3. Transformación de la escala hepta a la escala centilar en la Prueba de Segmentación Lingüística_____	340
Tabla 4. Baremos de los índices principales para 1º de Primaria (PROLEC-R)_____	341
Tabla 5. Rangos de las categorías de análisis por prueba de Escritura_____	342
Tabla 6. Correlación entre Rima Pretest y Lectura _____	343
Tabla 7. Correlación entre Rima Postest y _____	343
Tabla 8. Correlación entre Segmentación Pretest y Lectura_____	344
Tabla 9. Correlación entre Segmentación Postest y Lectura _____	344
Tabla 10. Correlación entre Rima Pretest y Escritura _____	345
Tabla 11. Correlación entre Rima Postest y Escritura _____	345
Tabla 12. Correlación entre Segmentación Pretest y Escritura_____	345
Tabla 13. Correlación entre Segmentación Postest y Escritura _____	346
Tabla 14. Correlación entre Conciencia Fonológica, Lectura y Escritura pre y postest_____	346
Tabla 15 Diferencias pre-postest en Conciencia Fonológica, Lectura y Escritura_____	347
Tabla 16. Desarrollo Fonológico por enfoques educativos antes de comenzar la intervención	348
Tabla 17 Contraste pre-postest de los subgrupos en las variables estudiadas_____	349
Tabla 18. Contraste entre los subgrupos experimental y control del enfoque tradicional en Desarrollo Fonológico. Población General_____	350
Tabla 19. Contraste entre los subgrupos experimental y control del enfoque tradicional en Lectura. Población General_____	351
Tabla 20. Contraste entre los subgrupos experimental y control del enfoque tradicional en Escritura. Población General_____	351
Tabla 21. Contraste entre los subgrupos experimental tradicional y control funcional en Desarrollo Fonológico. Población General_____	352

Tabla 22. Contraste entre los subgrupos experimental tradicional y control funcional en Lectura. Población General_____	353
Tabla 23. Contraste entre los subgrupos experimental tradicional y control funcional en Escritura. Población General_____	353
Tabla 24. Contraste pre-posttest de las variables estudiadas subgrupos experimental tradicional y control funcional_____	354
Tabla 25. Contraste entre los subgrupos control tradicional y control funcional en Conciencia Fonológica. Población General_____	355
Tabla 26. Contraste entre los subgrupos control tradicional y control funcional en Lectura. Población General_____	356
Tabla 27. Contraste entre los subgrupos control tradicional y control funcional en Escritura. Población General_____	356
Tabla 28. Contraste entre los subgrupos experimental funcional y control funcional en Conciencia Fonológica. Población General_____	357
Tabla 29. Contraste entre los subgrupos experimental funcional y control funcional en Lectura. Población General_____	358
Tabla 30. Contraste entre los subgrupos experimental funcional y control funcional en Escritura. Población General_____	358
Tabla 31. Habilidades desarrolladas por la población con DI. Comparación por subgrupos____	362

ANEXO 4

ÍNDICE DE CUADROS Y FIGURAS

Cuadro 1. Proceso de lectura como interacción entre el texto y la persona que Lee_____	33
Cuadro 2. Procesos en la lectura_____	34
Cuadro 3:El desarrollo del reflejo grafomotor de acuerdo a las etapas propuestas por Arnold Gessell_____	58
Cuadro 4. Características de los enfoques educativos tradicional y comunicativo-funcional_____	327
Figura 1: Niveles en la estructura del texto_____	29
Figura 2. Proceso de revisión: lectura y escritura_____	39
Figura 3: Escritura de Maite (4 años y 3 meses)_____	173
Figura 4: Alberto (4 años y 11 meses)_____	174
Figura 5: Laura (4 años y 5 meses)_____	174
Figura 6. Estructura de los grupos experimental y control_____	325